Educación inicial

Este libro desarrolla todos los aspectos que forman parte de la literatura y sus especificidades en la Educación Inicial. Presenta aspectos fundamentales a considerar pensando en la inclusión actual de la literatura en función del marco didáctico que le da sustento a las prácticas educativas cotidianas. Aborda como fundamental el lugar del docente, como responsable de seleccionar, diseñar, desarrollar y evaluar las propuestas, desde la mirada de formar participantes activos y críticos, la posibilidad de provocar-coordinar la producción literaria de los chicos, todo asentado en el necesario desafío de la propia creatividad. Pensando en las propuestas de literatura y la planificación docente, se menciona el trabajo a partir de las actividades permanentes, la inclusión en Secuencias didácticas y el diseño e implementación de Proyectos.

Desde la experticia y riqueza de sus autoras, la inclusión de todos los ejes y aspectos fundamentales en relación con la literatura y su inclusión en las salas de Jardín de Infantes, y su actualidad en relación con los marcos pedagógicos y curriculares actuales, este libro es una "obra de arte" para la didáctica en la Educación Inicial.

ISBN 978-950-808-914-4

HomoSapiens EDICIONES

Educación inicial

Literatura en el Jardín de Infantes. Beatriz Ortiz - Alicia Zaina

Literatura en el Jardín de Infantes

Criterios y propuestas para la acción

Beatriz Ortiz
Alicia Zaina

HomoSapiens EDICIONES

Beatriz Ortiz

Profesora de Castellano y Literatura con especialización en Literatura Infantil. Desde 1996 dictó la materia Alfabetización en la Formación de grado de docentes de inicial, en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" y sigue en Prácticas del Lenguaje II.

Dictó capacitaciones para el Ministerio de Educación de la Nación sobre el uso de la biblioteca en sala de cinco durante cuatro años. En la actualidad es miembro del Programa Escuelas Lectoras de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, para el Área de Inicial.

Publicó *Alfabetización* (Actilibro, 1999) con Alicia Zalna. Es coautora de *Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes. Reflexiones y propuestas de escritura y oralidad* (Homo Sapiens, 2011), y de *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros* (Homo Sapiens, 2016) y *Más allá del Cuadernillo. Secuencias didácticas de Lengua y Matemática* (2014), coordinados por Laura Pitluk.

Educación inicial

Liliana Zapiula
2017

Literatura en el Jardín de Infantes

Criterios y propuestas para la acción

Beatriz Ortiz
Alicia Zaina

HomoSapiens
EDICIONES

Ortiz, Beatriz
Literatura en el jardín de infantes: criterios y propuestas para la acción / Beatriz Ortiz; Alicia Zaina.
- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.
264 p.; 22 x 15 cm. - (Educación inicial / Pitluk, Laura)

ISBN 978-950-808-914-4

1. Literatura. 2. Educación Inicial. I. Zaina, Alicia II. Título
CDD 372.21

© 2016 · Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN 978-950-808-914-4

Corrección: Victoria García
Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo

Este libro se terminó de imprimir en junio de 2016
en Talleres Gráficos Fervil SRL. | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
Email: contacto@fervilimpresos.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Índice

Prólogo 11
Laura Pitluk

Capítulo 1: **Literatura en el Jardín** 15
• Hay un triángulo, aunque esto no es geometría 15
• ¿Por dónde empezar? 16
• Transmitir literatura: y casi como en los cuentos de hadas, hay que pasar algunas pruebas 16
- Primera prueba: seleccionar 16
• *Los textos literarios: hacia una explicitación* 17
• *Una clasificación posible* 19
- Segunda prueba: seleccionar, ¿para qué? 20
• *Una trampa peligrosa: lo breve parece poco* 22
• *Una pregunta inquietante: ¿dónde queda y hacia dónde va lo dicho, lo leído, lo narrado?* 23
- Tercera prueba: elegir pensando en los chicos 25
• *Otra gran posibilidad: provocar-coordinar la producción literaria de los chicos* 26
• *Un desafío para la propia creatividad* 26

Capítulo 2: **Narrativa** 31
• Los componentes de la narración 31
• Aclaraciones y ejemplos 32
• Elegir para los chicos 34
- Criterios generales para la selección de textos narrativos 35
• *En relación con el argumento* 35
- Ejemplos a modo de orientación 36
- Una aclaración más que necesaria 39
• *En relación con la trama* 41

- Criterios para seleccionar textos narrativos para cada una de las salas de Jardín de Infantes ... 45
  • *Acerca de las competencias lectoras y la literatura* ... 46
  • *Orientación tentativa para la selección de textos* ... 47
  • *Aclaraciones siempre necesarias* ... 48
  • *Explicaciones y ejemplos* ... 49
• El cuento ... 54
  - El cuento de autor y el cuento folklórico ... 56
    • *El cuento de autor* ... 57
    • *El cuento folklórico: generalidades* ... 59
    • *La narración folklórica y su estructura literaria* ... 61
    • *Clasificación del cuento folklórico* ... 64
• Mitos y leyendas ... 66
• La novela ... 69
• Transmitir textos narrativos: narrar y leer ... 72
  - Narración oral ... 73
    • *A modo de orientación* ... 75
    • *El momento de la narración* ... 76
  - La lectura en voz alta ... 77
  - ¿Cuándo narrar y cuándo leer? ... 80
  - El comentario posterior a la escucha ... 82
• Provocar-coordinar la producción de textos narrativos a la manera literaria ... 87
  - Puntos de partida: algunas sugerencias ... 89
    • *Textos a partir de un personaje* ... 89
    • *Textos a partir de escenarios* ... 93
    • *Y los chicos de la sala se fueron a...* ... 95
    • *Textos a partir de acontecimientos* ... 95
    • *Textos a partir de conflictos* ... 97
    • *Producción de una novela en la sala de cinco años* ... 97
  - Dinámica de coordinación ... 99
  - ¿Dónde queda y hacia dónde va lo inventado? ... 100
• Los textos narrativos y la planificación docente: actividades permanentes, Secuencias Didácticas y Proyectos ... 102
  - La literatura como actividad permanente ... 102
  - El trabajo con textos narrativos en Secuencias Didácticas ... 103
  - El trabajo por Proyectos ... 105

CAPÍTULO 3: **La poesía** ... 107
• Introducción ... 107
• La poesía en el Jardín de Infantes ... 109
• Condiciones ... 109
  - La calidad ... 110
  - La variedad ... 115
    • *Poesía folklórica y poesía de autor* ... 117
    • *Clases de versos y combinaciones métricas* ... 119
    • *Estructura interna* ... 121
  - Sugerencias y recomendaciones: la antología personal ... 137
  - Otra sugerencia: la antología familiar ... 138
• Transmitir poesía ... 139
  - Las formas de transmitir: leer y decir ... 139
  - El momento de la poesía ... 140
  - La importancia de la continuidad en el trabajo
  - con poesías ... 141
  - Una propuesta para garantizar la continuidad: el rincón móvil de poesía ... 141
  - El comentario posterior a la escucha del texto poético ... 144
  - El aprendizaje de la poesía ... 145
  - Jugando con las poesías ... 146
    • *Algunas sugerencias* ... 147
• Provocar-coordinar la exploración poética de los chicos: ... 148
  - Algunas sugerencias ... 150
  - La coordinación y el registro de las producciones ... 155

CAPÍTULO 4: **Teatro** ... 157
• Introducción a su historia ... 157
• Teatro y literatura ... 160
• Estructura teatral ... 160

• Teatro para niños ... 164
- El lugar del doçente: ... 164
• *¿Cómo seleccionar una obra para chicos?* ... 164
• *Formando espectadores críticos* ... 166
• *El docente como actor y director* ... 167
• *El docente como adaptador de cuentos a la estructura teatral* ... 168
• *El docente como coordinador-provocador del juego dramático* ... 173
- El juego dramático en el Nivel Inicial ... 174
- De por qué teatro y juego dramático son diferentes ... 174
• *¿Cuáles son las finalidades del juego dramático?* ... 176
• *Algunas sugerencias para organizar el juego dramático* ... 176
• *Propuestas de actividades* ... 177
• *Dramatización de cuentos* ... 180
• *Dramatización de poemas y canciones* ... 180
- Los chicos y la expresión dramática autónoma ... 181
• *El rincón o área de dramatización* ... 181
• Teatro de títeres ... 183
- Yendo al teatro a ver títeres ... 184
- Preparar una representación de títeres para chicos ... 186
- Los títeres en manos de los chicos ... 194
- El docente como provocador-coordinador del juego con títeres ... 195
• Teatro de sombras ... 197
- ¿Qué diferencia al teatro de sombras? ... 197
- Provocar-coordinar: los chicos hacen sombras ... 199

Capítulo 5: **Libros, imágenes y literatura** ... 201
• Introducción ... 201
• Libros infantiles e imágenes: ¿juntos desde siempre? ... 201
- Libros ilustrados ... 203
- ¿Y los famosos libros-álbum? ... 206
- Libros juguetes y/u objetos ... 208
- Libros rompecabezas o puzles y algo más ... 211
- Libros informativos ... 212
• Provocar-coordinar la relación entre los libros y los chicos ... 215
• Como cierre ... 216

Capítulo 6: **Los medios de comunicación y los chicos hoy** ... 217
• ¿Por qué incluirlos en un libro de literatura? ... 217
• Un poco de orden en las imágenes: ... 218
- La fotografía ... 219
- El fotolenguaje ... 220
- La fotopalabra ... 220
- Televisión ... 222
- El DVD y los canales de Internet ... 226
• *Por dónde empezar: ordenando* ... 227
- Cine ... 232
• *Cine y literatura: adaptaciones, ¿para qué?* ... 233
- Historieta ... 234
• *Algunas posibilidades para manejarlas con ellos* ... 236
• Para cerrar ... 239

Anexo I:
El psiquismo creador y su relación con la literatura ... 241
Elena E. Ortiz

Anexo II:
Características del lenguaje audiovisual ... 255

Bibliografía ... 257

Un libro que aborde la literatura en el Jardín es una necesidad para esta colección de Educación Inicial. Que sus autoras sean Beatriz Ortiz y Alicia Zaina le imprime una impronta muy particular, plagada de exquisiteces y sabiduría, de esas que se transmiten en cada palabra, en cada ejemplo, en cada fundamentación y en cada explicación.

Hablar de sus autoras es referirse a la literatura en el Nivel Inicial desde sus inicios, cómo fue concebida, cómo se incluyó en las salas de Jardín de Infantes y luego en las de Jardín Maternal, cuáles son las bases de las modalidades que fue asumiendo en cada ciclo, cómo fueron instalándose algunos estereotipos que aún se deben ir desanudando... y en cada parte de esta historia rica y plena de sentido encontramos a Alicia y Beatriz, presentes, opinando, explicando, debatiendo, proponiendo y concretando, cada una desde sus funciones y ambas, juntas, acompañando los recorridos docentes y escolares.

Este libro desarrolla todos los aspectos que forman parte de la literatura y sus especificidades en nuestro nivel: la narración y los cuentos, los libros ilustrados, los libros álbum, la novela, la poesía, los mitos y leyendas, el teatro y la estructura teatral para niños, el juego dramático, la dramatización de cuentos, de poemas y de canciones, el sector o rincón de dramatización, el teatro de títeres, el teatro de sombras, la fotografía, el fotolenguaje, la fotopalabra, la televisión, el DVD y los canales de Internet, el cine y la historieta.

Integra, además, otros aspectos fundamentales para comprender y desarrollar propuestas de literatura en la cotidianeidad educativa con las edades que integra la Educación Inicial: los componentes de la narración, las competencias lectoras, los criterios generales para la selección de textos narrativos, los criterios para seleccionarlos en cada una de las salas de Jardín de Infantes, y la significativa idea de narrar además de leer. Por otra parte, incluye el abordaje de la poesía en el Jardín de Infantes, su calidad y variedad, las formas de transmitir, leer y decir poesía, y las modalidades significativas que puede adquirir el comentario posterior a la escucha del texto poético.

Este libro no deja nada afuera de su desarrollo, e incluye ideas importantes y conmovedoras como, por ejemplo, la referencia a las pruebas que "debe pasar la literatura" para incluirse con sentido en las salas que conforman nuestro nivel: la selección de los textos literarios, la elección pensando en los chicos, una posible clasificación y la necesaria inclusión de imágenes. Presenta aspectos fundamentales a considerar pensando en la inclusión actual de la literatura en función del marco didáctico que le da sustento a las prácticas educativas cotidianas como, por ejemplo, la equivocada idea de que las propuestas de literatura, por ser muchas veces breves, pueden considerarse poco valiosas o contundentes, concluyendo erróneamente en que es importante realizar "algo más" para completar su riqueza. Con extrema significatividad y sentido, presenta el planteo de dos preguntas inquietantes: ¿dónde queda y hacia dónde va lo dicho, lo leído, lo narrado? y, cuando se realiza la producción de cuentos, ¿dónde queda y hacia dónde va lo inventado?

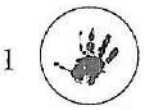
En el desarrollo de este libro se integra como fundamental el lugar del docente como responsable de seleccionar, diseñar, desarrollar y evaluar las propuestas, desde la mirada de formar participantes activos y críticos, la posibilidad de provocar-coordinar la producción literaria de los chicos... y todo asentado en el necesario desafío de la propia creatividad.

Por otra parte, pensando en las propuestas de literatura y la planificación docente, se menciona el trabajo a partir de las actividades permanentes, la inclusión en Secuencias Didácticas y el diseño e implementación de Proyectos.

El increíble y exhaustivo recorrido de este maravilloso y significativo libro incluye asimismo sugerencias y recomendaciones que abonan a la creatividad docente y a la inclusión de propuestas educativas innovadoras, como ser la antología personal, la antología familiar, y el rincón móvil de poesía, como una propuesta para garantizar la continuidad en el trabajo literario. También complementa su riqueza incorporando dos anexos que enriquecen y potencian lo desarrollado a lo largo del libro, el Anexo I: "El psiquismo creador y su relación con la literatura", y el Anexo II: "Características del lenguaje audiovisual".

En suma, desde la experticia y riqueza de sus autoras, la inclusión de todos los ejes y aspectos fundamentales en relación con la literatura y su inclusión en las salas de Jardín de Infantes, y su actualidad en relación con los marcos pedagógicos y curriculares actuales, este libro es una "obra de arte" para la didáctica en la Educación Inicial.

LAURA PITLUK



Literatura en el Jardín

Dentro de las actividades de una sala de Jardín es usual que el docente mantenga una relación fluida con la literatura: narración o lectura de cuentos, poesías, alguna ronda tradicional, algún trabajo con títeres... actividades muy valiosas que posibilitan a los chicos el contactarse con manifestaciones artísticas, con todo lo que esto significa en pro de su sensibilidad, imaginación, emociones y reflexión... en suma, de su crecimiento como personas.

Afortunadamente, el Nivel Inicial —quizás mucho más que otros niveles educativos— ha sabido darle a la literatura un lugar dentro de su dinámica de trabajo, un lugar importante, aunque a veces no lo suficientemente explorado ni potenciado; tal vez desaprovechado sin quererlo. Nuestra propuesta apunta a repensar ese lugar, a reflexionar sobre su real importancia, corriéndonos de lo que muchas veces la costumbre convierte en estereotipos, y a recrearlo, acercando ideas que lo vivifiquen y permitan una rica interacción con los hechos literarios.

Como en muchos cuentos, es un camino a recorrer deseando que sea una hermosa aventura.

Hay un triángulo, aunque esto no es geometría

Sí. Se podría pensar en un triángulo. En un ángulo ubicamos a la literatura, en otro a los chicos, y en otro al docente. Cada uno tiene lo suyo y los tres se relacionan: la literatura, porque muchas de sus manifestaciones pueden ser disfrutadas

por los chicos y requieren del adulto —en este caso el docente— para que obre de mediador; los chicos, que llegan al Jardín con diferentes experiencias y saberes literarios y que precisan del adulto —particularmente del docente— para relacionarse con la literatura; y finalmente ese docente, que buscará mantener, enriquecer y potencializar esa vinculación.

Es un triángulo en permanente movimiento. Y le cabe al docente encarar una tarea comprometida, reflexiva, productiva y gozosa. Un verdadero desafío buscando muchos "finales felices".

¿Por dónde empezar?

Se dijo que el docente está entre la literatura y los chicos; desde ese lugar, hay dos grandes posibilidades de trabajo para orientar las actividades:

- **Transmitir textos literarios.**
- **Provocar-coordinar la producción literaria de los chicos.**

Ambas posibilidades están estrechamente vinculadas, y una enriquece a la otra. Esta "división" de alternativas está pensada al solo efecto de poder reflexionar y dar propuestas específicas sobre cada una de ellas, ir por partes para poder integrar mejor un todo.

Transmitir literatura: y casi como en los cuentos de hadas, hay que pasar algunas pruebas

Primera prueba: seleccionar

¿Cuántas veces se ha entrado en una librería y al acercarse a la sección infantil ha surgido el asombro ante la variedad y cantidad de material existente?

Pareciera que al tener a disposición libros escritos, seleccionados y publicitados para chicos, solo es necesario elegir uno. Tal vez podamos hacerlo atraídos por el título, por las ilustraciones

o por el nombre del autor, descontando que la calidad literaria está asegurada, pero ocurre que no siempre es así.

Suele pasar que la condición de "infantil" de estas producciones engañe el juicio crítico y que, llevados de la mano de personajes "simpáticos", la coincidencia de algún tema que se está buscando con las ilustraciones del texto o la brevedad en la extensión, parezca condición suficiente para manejarlo con los chicos. Y es probable que, sin quererlo, se esté olvidando un aspecto fundamental: **que estos textos sean literarios.**

Los textos literarios: hacia una explicitación

En la cotidianeidad de cualquier chico de Jardín están presentes muchos tipos de textos: los que aparecen en libros, en los afiches publicitarios de la calle o la cartelera de su colegio, en diarios y revistas que eventualmente estén en su casa, en envases de diferentes productos, etc. Todos ellos son textos que, a través de sus diferentes portadores, pueden llamar la atención de los pequeños. Resulta pertinente aclarar, dentro de esa gran variedad, cuáles son los textos que pueden denominarse **literarios**.

Los **textos literarios** son manifestaciones artísticas en donde el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones y sensaciones, y la imaginación.

Tratando de explicitar más —conscientes de la dificultad de precisar un objeto tan ricamente complejo— cabe destacar que un texto literario implica la **plurisignificación**, es decir que el sentido de un texto literario se construye por la interacción de quien lo lee o escucha, como es el caso de los chicos de Jardín. No existe un solo sentido. Siempre está la posibilidad de disenso en su construcción. Entran en juego la imaginación, la sensibilidad y la reflexión crítica, potenciadas por el trabajo con el lenguaje que el texto literario exhibe y que lo hace sugerente, flexible, múltiple.

Queda claro que esto invalida rotundamente el concepto de "mensaje", completamente reductor de la riqueza que un texto

literario supone. La literatura no es un telegrama, es un universo de significaciones que se renueva y construye en cada encuentro con el texto.

La escritora Graciela Montes abordó esta concepción expresándola a través de una ponencia muy interesante durante un encuentro de literatura infantil. El título del trabajo que presentó era **"¿Qué quiso decir con este cuento?"**, refiriéndose a una pregunta frecuente y reiterada (la búsqueda de ese "mensaje" que antes señalábamos). Graciela Montes piensa al texto literario desde una lograda metáfora: la de un mar de peces.

Se transcribe una parte de su trabajo —cuya lectura recomendamos— que puede aclarar a qué nos estamos refiriendo.

> "En el principio es el texto... Todo comienza con el desasosiego, cuando uno siente que llegó el momento de empezar a chapotear y después a internarse medio a ciegas en el oscuro mar de las palabras, que se ha ido formando a lo largo de los años con las frases oídas y dichas, cargadísimas de materia vivida, y con los textos de otros que hemos leído.
>
> En ese mar en el que nos internamos, con esperanza, pero también con desconsuelo, de a ratos buceando y de a ratos sobrenadando, nada es clasificable: hay palabras como peces, algunas oscuras, otras luminosas, pero también otras que son a la vez oscuras y luminosas, y algunas, pesadas, que se vuelven aéreas cuando otra las toca. Con esos peces se va haciendo el texto. El que escribe bucea y atrapa, y vuelve a la superficie, donde amasa, ordena, construye, discurre, y luego se vuelve a sumergir. Y el texto se va armando de a poco, con ciertos peces, y no con otros, con las palabras en cierto orden y no en otro. Y cada una de esas palabras, y de los lazos nuevos que se inauguran por la virtud fundante de nuestro texto, arrastran muchísimos significados, que no son ni blancos ni negros sino blancos y negros y de muchísimos colores y grisuras. El texto nace profunda, intensa, irremediablemente polisémico... cuando llegue el tiempo del lector, y el lector se zambulla a su vez en nuestro texto, y atrape nuestros peces —nuestros peces vivos y no muertos— y los deje caer en su propio y privado mar de palabras, sucederá ese fenómeno único, irrepetible, asombroso, que es la lectura... esas palabras-peces, que se mantuvieron vivas en nuestro texto, se aparearán con las palabras-peces del lector, entrarán en lucha con ellas, se fundirán, se deslumbrarán unas a otras y crearán un nuevo texto, el texto leído, tan notable como el texto escrito... Esta fusión entre dos mares de palabras —la lectura— que produce un estallido de significaciones, explicable con la crítica, por supuesto, pero no reductible al lenguaje discursivo, sucede solo cuando tanto el autor como el lector han sido fieles al texto..."[1]

Los textos literarios pueden presentar diferentes características. Conocerlos es importante para guiar la interacción con ellos. Ante la diversidad de formas se propone la siguiente clasificación.

Una clasificación posible

Al clasificar los textos literarios se corre el riesgo de reducir lo clasificado; porque la literatura, sea infantil o no, es demasiado rica y sus obras a veces demasiado "libres" como para soportar un encasillamiento.

Pero, sin embargo, resulta necesario clasificar para "ordenar" el material que se está manejando en relación con sus diferentes posibilidades.

Por esta razón se presentará una clasificación en la que se usó la división clásica en géneros según la estructura del texto, mencionando las manifestaciones más conocidas de la literatura infantil que se incluyen en ellos.

1. Conferencia pronunciada en las Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil organizadas por ALIJA en septiembre de 1988. Publicada en: MONTES, G. (1990) ***El corral de la infancia.*** Editorial Quirquincho, Buenos Aires.

En este libro se dedicará un capítulo a cada uno de los géneros, uno sobre el libro como portador central, y un capítulo final para medios de comunicación. Incluirlos en un libro de literatura no es más que tener en cuenta las distintas formas de manifestación que tienen estos géneros clásicos; el cine y la televisión son excelentes narradores de historias, el radioteatro y el teleteatro ya nos anuncian desde el nombre de quién son descendientes. Se puede seguir nombrando ejemplos: telenovela, documental, etc., y siempre queda en claro que se pueden cambiar los soportes del texto (libro, palabra hablada, televisión o proyector de cine) y que de lo que se trata es de contar con belleza. Y en el oficio de contar con palabras, la literatura es la maestra.

Segunda prueba: seleccionar, ¿para qué?

¿Para qué leer o narrar un cuento? ¿Para qué decir una poesía? Como tantas otras actividades, estas y otras manifestaciones literarias se incluyen dentro de una planificación que sigue

un eje, y es muy frecuente que ese eje determine también el tema del cuento, poesía, etc., elegidos para esa ocasión. Es así como los docentes buscan cuentos o poesías relacionadas con la unidad didáctica o proyecto que se está trabajando, ya que se supone que la literatura los debe complementar o apuntalar. Inclusive muchas veces alguno de esos textos marca el inicio del trabajo propuesto.

Nos oponemos fuertemente a esta idea por la fundamental razón de que **la literatura es un fin en sí misma**, no busca "enseñar" nada, en el sentido utilitario que estas prácticas pretenden darle. Enseña, sí, en un sentido más rico y más profundo que es el del contacto con lo artístico, por todo lo antes señalado: posibilita imaginar, emocionarse, pensar, sensibilizarse, encontrarse con los otros y consigo mismo. Y para esto no hay "temas" dominantes. Hay infinitas posibilidades, afortunadamente, imposibles de encasillar.

Por otra parte, las elecciones en función de un tema generalmente van en desmedro de la calidad literaria de lo elegido. Importa de **qué** se trata el cuento, pero no **cómo** es. Y se cae, casi inevitablemente, en una "pseudoliteratura" empobrecedora.

Es válido aquí hacer una aclaración. Existen libros pensados para los chicos, que desarrollan un tema, explican, informan sobre algo, con mayor o menor precisión "técnica" o "científica", pero que no son cuentos, no son literatura. Son los llamados **libros de información**. Se abordarán específicamente más adelante. Pero que quede claro que contienen otro tipo de textos que, en muchos casos, resultan muy recomendables.

Los libros de información permiten a los chicos entender el valor que tiene el libro como portador de conocimientos, como medio para obtener datos, ideas, conceptos en relación a distintos temas, y que es interesante e importante acrecentar nuestros saberes recurriendo a ellos.

Pero no hay que confundirlos. Algunos docentes acercan este tipo de libros a los chicos anunciando: "les voy a leer un cuento", cuando en realidad les van a leer información —que puede ser amena y accesible a ellos— pero que nada tiene que ver con la literatura. Sí tiene que ver con el mundo del libro, y hacer esta diferenciación es muy importante para ayudarlos

en su crecimiento como lectores. Piense en cuál es su actitud, por ejemplo, cuando lee una novela o cuando lee una enciclopedia o un libro de historia. Son experiencias diferentes que tienen también diferentes efectos.

Se refuerza, entonces, la idea de que la literatura no debe ser tributaria de ningún tema. Se incluirá entre las actividades por el valor que por sí misma posee, con toda la libertad a la que aspira y propone. Y será, cada vez, una ocasión intensa y rica de apertura, y de viaje, compartido e individual a la vez, hacia lo que nos une con los otros —sus experiencias, sus sueños, su visión del mundo— y lo que nos ayuda a saber más de nosotros mismos —de nuestras emociones, sensaciones, imaginación, etc.— en un valiosísimo camino de crecimiento. Es por eso y para eso que seleccionamos literatura en el Jardín.

Una trampa peligrosa: lo breve parece poco

Un cuento puede durar unos pocos minutos. Una poesía, aún menos. Y es frecuente que el docente caiga en una trampa: **lo breve parece poco**. Y lo que parece poco, hay que completarlo con algo. Es así que, a continuación de la lectura o narración se sigue, como de rigor, un dibujo sobre lo escuchado, o una conversación dirigida a reconstruirlo, una dramatización, etc. Algunas de estas actividades pueden resultar valiosas, pero es fundamental destacar lo que significa **por sí sola** la actividad de, por ejemplo, narrar un cuento.

Mientras los chicos están allí, frente al maestro que narra, en su aparente quietud están viviendo una intensa actividad. Están escuchando, dando forma a sus propias imágenes con respecto a lo escuchado —imágenes genuinamente personales—, pueden reír, emocionarse, pensar, dudar, trasladarse a otro tiempo y otro lugar. Están enterándose de otros seres o cosas, de hechos verosímiles o maravillosos, sintiéndose cerca de algunos personajes y lejos de otros, descubriendo diferentes posibilidades de actuar, de resolver problemas, de sentir. Las resonancias que en cada uno puede originar ese cuento son variadas y múltiples. Y todo eso ocurre en unos pocos minutos. Y es así como **lo breve es mucho, muchísimo.**

¿Por qué, entonces, sería necesario algo más? Muchas veces es aconsejable que esta breve pero intensa experiencia siga su curso natural y espontáneamente. Por ejemplo, al terminar de ver una película en el cine, se puede tener ganas de comentar algo de lo que se vio con alguien o quizás quedarse un rato en silencio. Tal vez un par de días después se relacione lo que se vio con otras cosas... en fin, tantas alternativas como películas y espectadores haya. Pero ¿cuál sería la reacción si al salir del cine uno se viera obligado a responder un cuestionario sobre la película o a dibujar la escena que más le gustó? Seguramente resultaría extraño y completamente absurdo. Entonces, ¿por qué proponerles a los chicos algo equivalente a esto? ¿Por qué no dejar que surja de ellos el comentario o el silencio, las ganas de "jugar" a algo que tenga relación con lo escuchado o cualquier otra propuesta?

Como se señaló anteriormente, el dibujo, el comentario o la dramatización —retomando esos ejemplos— pueden ser actividades valiosas. Pueden ser propuestas interesantes a explorar, siempre y cuando no aparezcan como obligadas o estereotipadas. Como recurso para "rellenar" una actividad que parece incompleta porque no abarca "mucho tiempo", cuando vale por sí misma, no importa cuál sea su duración temporal. Si esto queda claro, se tendrá la posibilidad de trabajar seria y libremente, y siempre a favor de los chicos. Esas otras actividades no son necesarias ni imprescindibles en relación al cuento que se ha leído o narrado. Son posibilidades de, algunas veces, hacer otras cosas para seguir disfrutando, proyectando alternativas que pueden resultar interesantes.

Una pregunta inquietante: ¿dónde queda y hacia dónde va lo dicho, lo leído, lo narrado?

Algunas veces, la inquietud de muchos docentes por plasmar de alguna manera la "materialidad" tan intangible de las manifestaciones literarias, hace que inviten a los chicos a dibujar lo que escucharon. Tal vez intentando "ver" lo que ellos imaginaron y, muchas veces, pensando en "mostrarlo" de alguna manera.

La mayor parte de las veces, la intención se centra en poder "mostrar" a las familias, porque esos dibujos se incluirán en las carpetas de los chicos, junto con los trabajos de expresión plástica.

Si el objetivo es "mostrar" a los familiares que el docente ha contado "muchos cuentos" y para eso es necesario mostrar muchos "dibujitos", el objetivo se vuelve por demás utilitario, reduccionista y, por supuesto, injusto para los chicos.

Los familiares pueden tomar conocimiento de esto por medios mucho más apropiados como, por ejemplo, anunciar los títulos en la cartelera del Jardín, hacer circular una selección de poesías de casa en casa, o los mismos libros por medio de préstamos de la biblioteca de la sala. Todo esto puede propiciar la participación y el intercambio con las familias, mucho más rico e interesante como posibilidad: algún miembro de la familia puede volver a leer al chico el cuento que el maestro leyó o narró, disfrutándolo juntos —y, quizás, favoreciendo una costumbre olvidada o poco valorada—, lo puede incentivar a acercar al docente otros cuentos o poesías que, tal vez desconozca y que pueda compartir con todos los chicos, etc. Muchos caminos de ida y vuelta que se abren. Inesperados, variables, diferentes. De ese modo, se estará expandiendo, vivificando, permitiendo una comunicación que, a través de la literatura, vincule a diferentes personas del mundo de los afectos de los chicos. Del otro modo —mostrando los "dibujitos" de los muchos cuentos que se contaron— se estará apenas "rindiendo cuentas" de algo que se supone debe hacerse, apenas informando algo que aparece como ya hecho y terminado.

Desde otro punto de vista, si el objetivo es "ver" lo que los chicos imaginaron, "evaluar" de alguna manera qué "les quedó" de ese cuento, volvamos a pensar en lo que se señaló en el punto anterior acerca de lo que puede provocar en un chico el escuchar un cuento. Dijimos que muchísimas cosas. ¿Se puede dibujar todo lo que se experimentó mientras se escuchaba un cuento? Creemos que no, que el dibujo podría dar cuenta de algunas cosas que pueden ser valiosas si se toman —como decíamos antes— como una posibilidad de seguir disfrutando y explorando en una dirección que proyecta hacia otra expresión algo de esa experiencia. Pero no necesariamente para "evaluarla" o "registrarla".

Entonces, **¿dónde queda ese cuento, esa poesía que los chicos han escuchado?** La única respuesta, aunque parezca redundante, es que **queda en los chicos**.

No habrá que tener miedo. El que no se pueda "ponerlos en algún lado" no significa que no estén. Porque, retomando la idea del "mar de peces" de Graciela Montes, cada vez que se cuente un cuento o se diga una poesía, se estarán moviendo y acrecentando los "mares" de cada uno de los chicos, si se nos permite continuar con esta metáfora. No hay por qué pretender atrapar todos sus peces, sino dejarlos nadar, crecer, aventurarse. Lo más importante es saber que esto ocurre, aunque sea tan difícil de "ver" o de "mostrar".

Tercera prueba: elegir pensando en los chicos

Se habló hasta el momento acerca de **qué** y **para qué** elegir **textos literarios que cumplen el fin que la literatura tiene por sí misma.**

Ahora bien, de todos los textos que son literarios y por consiguiente cumplen esta finalidad, no todos son adecuados para chicos y, específicamente, para chicos de la edad que nos ocupa.

Pensar en niños de Jardín de Infantes implica conocer el momento de crecimiento que están atravesando, sus necesidades más íntimas, sus competencias lectoras en construcción, sus intereses en cuanto al mundo que los rodea.

Abordar estos aspectos, fundamentalmente significativos para el adulto a la hora de seleccionar los textos que destinará a los chicos, hace necesario un aporte profundo y abarcador desde el saber de los especialistas. Por esa razón se incluye en este libro un análisis expresamente preparado por la Licenciada Elena Ortiz (ver **Anexo I: El psiquismo creador y su relación con la literatura. Elena E. Ortiz).**

Otra gran posibilidad: provocar-coordinar la producción literaria de los chicos

Un desafío para la propia creatividad

Se presentó, hasta el momento, lo importante que es seleccionar textos genuinamente literarios para transmitirlos a los chicos y el valor que tiene por sí solo el acto de relacionarlos con ellos. En otros capítulos se desarrollarán distintas posibilidades de transmitir según los diversos tipos de textos de los diferentes géneros literarios.

Veamos ahora la otra gran posibilidad, que ya fuera enunciada al postular el lugar del docente como mediador entre la literatura y los chicos: la actividad de **provocar-coordinar la producción literaria.**

Los chicos también pueden producir "literariamente". El entrecomillado vale para fundamentar nuestra postura, es decir, lo que proponemos es que los chicos hagan sus intentos de producción de textos "a la manera literaria". Interesa aquí esencialmente el **proceso** y no tanto el producto.

Antes de desarrollar esta idea, nos detendremos brevemente a considerar tres valiosas opiniones que avalan esta propuesta.

a) En su tesis doctoral de 1962, Dora Pastoriza de Etchebarne formula el siguiente concepto de literatura infantil:

> "Si recordamos que el vocablo **infantil** involucra por definición todo lo que pertenece a la infancia, nos orientamos hacia dos tipos de literatura: la escrita por los niños y la elaborada por los adultos para los niños. La primera reviste interés para lingüistas y psicólogos, pero dejamos sentado que este trabajo tiene por finalidad estudiar la segunda, es decir, las creaciones de los adultos que pueden destinarse a un público infantil, sin olvidar las de origen folklórico. Quedan incluidas en este intento de definición no solo las obras escritas deliberadamente para niños sino también las que, elaboradas sin pensar en ellos, irrumpen en su mundo por el interés de la temática, la ingenuidad y la belleza que encierran" (Pastoriza de Etchebarne, 1962).

A partir de este concepto, como docentes nos incluimos entre los interesados por las producciones de los chicos, por el valor que atribuimos a esta posibilidad de manifestación.

b) Más recientemente, Juan Cervera propone una nueva concepción de literatura infantil, que enuncia como:

> "[...] todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño" (Cervera, 1984).

Como puede verse, se amplía aquí el concepto de literatura también como palabra lúdica, remarcando el interés de los chicos por ella. Desde nuestra perspectiva, incluimos las propias producciones de exploración y juego con la palabra que pueden hacer los chicos que, justamente por ser **propias**, revisten especial interés para ellos en momentos tan significativos de relación con el lenguaje todo: lengua oral, lengua escrita y literatura.

c) En la *Gramática de la fantasía,* bellísima propuesta del maestro italiano Gianni Rodari, se nos habla de "[...] algunas formas de inventar historias para niños y de cómo ayudarles a inventarlas a ellos solos". El párrafo final del prefacio de este libro es intensamente sugerente y convoca a pensar y a participar con entusiasmo en la propuesta:

> "Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. 'El uso total de la palabra para todos' me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1985).

Adherimos profundamente a lo que Rodari postula. No pretendemos "chicos literatos", sino seres que puedan transitar los maravillosos e insospechados caminos de la imaginación, ejerciendo su libertad en y con la palabra.

Creemos en la posibilidad de explorar, jugar y fantasear con las palabras, como una práctica enriquecedora en una etapa clave de la estructuración de la lengua. Al trabajo constante con el lenguaje literario, con la lengua oral y escrita en sus aspectos comunicativos, le acrecentaremos la posibilidad de apropiación lúdica, la palabra jugada, desarmada, asociada y liberadora de sensaciones y fantasías.

Proponemos otro lugar de interacción para los chicos, un espacio de producción. Y también un sitio diferente para el docente, en el que su mediación esté orientada a propiciar un ámbito relevante para las voces de los chicos, donde aparezcan sus palabras, su creatividad.

Esto no significa en modo alguno que el docente asuma un rol pasivo sino que, muy por el contrario, tendrá que poner en juego su propia imaginación y creatividad. Por un lado **"provocará"** estas producciones, seleccionando puntos de partida interesantes, movilizadores y lo suficientemente amplios como para que las intervenciones de los chicos no resulten unidireccionales; y por otro, **coordinará** las producciones durante los momentos en los que se origine cierto "desorden" necesario —superposiciones, reiteraciones, confusiones, dudas, timidez, etc.— hasta que se concrete cierta "estructura literaria".

En los siguientes capítulos se darán diferentes propuestas acordes a los géneros y modos que se quieran trabajar con los chicos. Habrá estrategias diversas y diferentes entre sí, que el docente tendrá en cuenta si lo que se propone es inventar un cuento, un poema o una escena teatral, por ejemplo.

Se reitera que la idea no es generar "pequeños escritores", sino abrir un espacio rico en posibilidades de interacción con las palabras. Muchas veces podrán concretarse a la manera de cuentos, poemas, etc. Esos serán los productos, muy valiosos como logros de concreción del trabajo, pero lo que fundamentalmente interesa es el proceso dinámico puesto en marcha.

Se ha insistido mucho sobre la importancia de acercar a los chicos buena literatura y sabemos que difícilmente las producciones de los chicos puedan aproximarse a ella. No es el objetivo intentar lograrla, ni tampoco evaluar sus producciones con la rigurosidad que se ha postulado en la selección de obras literarias para transmitirles. La intención es trabajar "a la manera literaria", esto es, proponer producir un texto, tratar de estructurarlo y, a medida que se vaya conociendo y probando esa práctica, revisarlo, intentar mejorarlo dándole mayor coherencia, eligiendo palabras más ajustadas, más sugerentes, etc.

La invitación consiste en recorrer un camino que "se hace al andar", construir un espacio placentero, significativo, lleno de posibilidades. Un lugar de crecimiento que chicos y docentes puedan compartir.

En cada uno de los siguientes capítulos se abordarán los géneros literarios que ya fueron enunciados en este, manteniendo siempre una doble perspectiva, que invita al docente a trabajar desde los dos ejes señalados al comienzo:

- **transmitir textos literarios:** aportando criterios para realizar una buena selección y proponiendo modos de relacionar a los chicos con ellos.
- **provocar-coordinar las producciones de los chicos:** con propuestas lúdico-literarias y estrategias de coordinación acordes a las características de cada tipo de texto.

Narrativa

En el Jardín de Infantes pueden incluirse diversas formas narrativas: básicamente el **cuento** y —realizando una adecuada selección— también la **novela**, la **leyenda** y el **mito**. Todas estas formas tienen características en común por pertenecer al género narrativo. A la vez, cada una de ellas tiene peculiaridades que serán analizadas para poder abordarlas luego desde su especificidad.

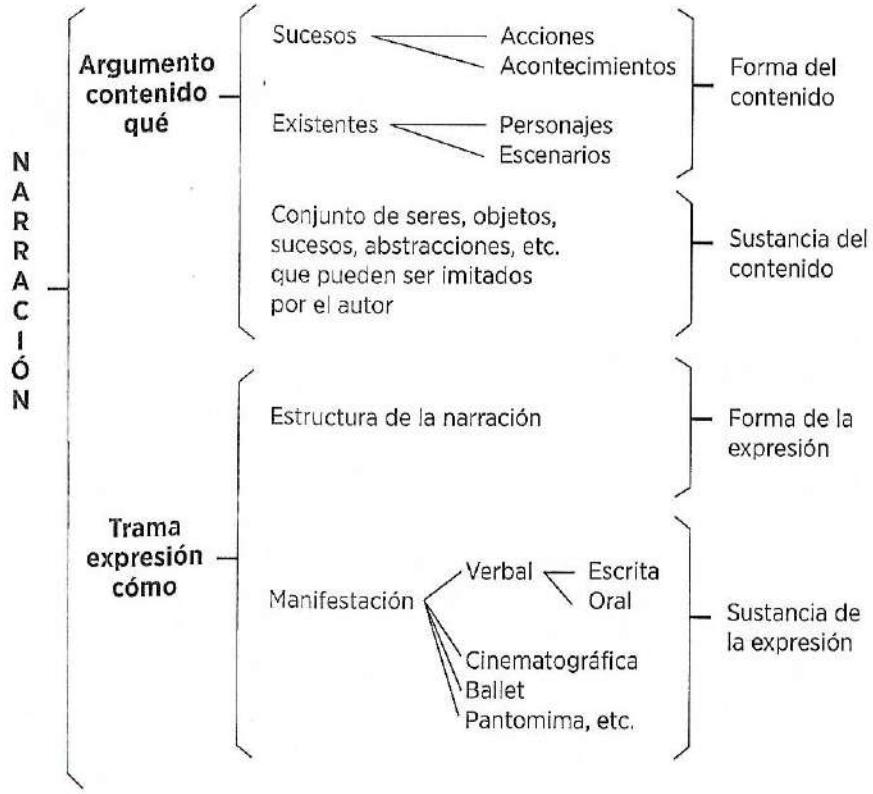
Es pertinente, en primer lugar, señalar cuáles son los componentes comunes que determinan que estas manifestaciones integren el género narrativo. Para ello, se ha tomado como base la descripción que hace Seymour Chatman en *Historia y discurso*, adaptada para este trabajo.

Los componentes de la narración

En toda narración se relata algo que puede llamarse contenido: el **qué** se cuenta. Queda —en esta conceptualización— denominado como **argumento** y definido como la "cadena de sucesos que se comunican a lo largo de la obra".

La expresión de lo que se cuenta, el **cómo** de la narración, quedará denominado como **trama** y definido como "el orden de aparición de los sucesos en la obra, la forma mediante la cual nos enteramos de lo sucedido".

A partir de estas definiciones, es posible incluir el siguiente cuadro, en donde puede verse cómo está armada una narración.



Aclaraciones y ejemplos

Los **sucesos** se dividen en **acciones**, es decir, el cambio de estado provocado por los personajes, y **acontecimientos,** que son los sucesos que los afectan.

Puede notarse la diferencia mediante algunos ejemplos. En *Cuello duro,* el cuento de Elsa Bornemann[2], el dolor que afecta

2. Síntesis argumental: Una jirafa, de nombre Caledonia, se queja al sentir su cuello endurecido y no poder moverlo. Su llanto moja a una abejita que, enterada del problema, se ofrece a buscar ayuda. Busca a la doctora doña vaca, quien acude y, luego de examinar el largo cuello, "receta" masajes. Como la jirafa no puede hacerlos sola, llama al burro. A partir de allí, se van sumando distintos animales (un cordero, un perro, una gata y una familia de conejos) que, subidos uno arriba del otro, logran masajear el cuello dolorido, aliviando a Caledonia, que puede recuperar el movimiento. Manteniendo la insólita posición de "equilibristas" –que a todos les ha gustado– regresan a sus ocupaciones llevados por doña vaca que, finalmente, se acuesta a dormir extenuada.

a la jirafa es un **acontecimiento,** mientras que son **acciones** las que efectúan diversos personajes para auxiliarla: ir a buscar ayuda, masajear su largo cuello, etc. En *La Cenicienta* es un **acontecimiento** la muerte de su madre y como consecuencia de esto el desplazamiento y los maltratos a los que se la somete. Son **acciones** todo lo que hace para ir al baile, sus idas y huidas, probarse el zapato y casarse.

En el orden de los **existentes,** se incluyen los **personajes** y a los **escenarios.** Se puede definir a los **personajes** como un conjunto de rasgos, de cualidades relativamente estables. Así, resulta identificable, por ejemplo, Felipito Tacatún –que aparece en varios cuentos de María Elena Walsh– como un nene algo miope, distraído y desmemoriado, capaz de preocuparse o entristecerse ante el problema que se le origina al hacer una compra para su mamá, de asombrarse ante una letra que baila en su cuaderno, o de divertirse ante las transformaciones de una regadera misteriosa.

Para dar un ejemplo en extremo diferente, en *La aldovranda en el mercado* de Ema Wolf, el personaje protagónico es una "aldovranda", término ideado por la autora para nombrar un tipo muy particular de planta carnívora también inventado por ella. No hay ninguna descripción física, pero sí muchos rasgos de carácter que permiten reconocerla como personaje: es golosa, simpatiza con el carnicero pero odia al verdulero y se comporta como una agitadora reivindicando a sus "hermanos vegetales" que están en la verdulería.

Decimos también que esos rasgos o características de los personajes son "relativamente estables" porque en el devenir de la narración se pueden ir mostrando algunas modificaciones (por ej.: pueden envejecer, adelgazar, variar sus actitudes y comportamientos evidenciando cambios en su manera de ser), pero sin que dejemos de reconocer de qué personajes se trata.

Son **escenarios** los lugares en donde se mueven los personajes, es decir, donde accionan y son afectados por diferentes acontecimientos. Para seguir con los ejemplos antes citados, su casa, la calle y la escuela en el caso de Felipito Tacatún, y la verdulería para la aldovranda, son escenarios.

Los componentes anteriormente mencionados pertenecen al plano del **argumento** y, dentro de él, a la **forma del contenido**, es decir, las formas que adquiere la **sustancia del contenido**, o sea, los referentes (seres, objetos, etc.) que, tomados de la realidad, el autor transforma en materia literaria al incluirlos en la narración. Todas las acciones, los acontecimientos, los personajes y escenarios que se han mencionado como ejemplos, dan cuenta de esto.

Todo lo anteriormente explicado se expresa a través de la **trama**. En ella, habrá una sustancia, es decir, una "materialidad" con la cual el autor trabaja para plasmar la narración (así como un escultor trabaja con mármol, arcilla o madera, o un músico con sonidos). En el caso de la narrativa, la manifestación podrá darse por medio de las palabras, en forma oral o escrita (por ejemplo, la literatura), o de imágenes en movimiento (por ejemplo, el cine). Esto es lo que llamamos **sustancia de la expresión**.

Esta sustancia se puede organizar de diferentes maneras. Lo relatado adquiere un orden particular en cada narración, una forma en la que la expresión se organiza y que es la **estructura de la narración.**

Retomando un ejemplo antes citado, en *Cuello duro*, el relato comienza abruptamente con las quejas de la jirafa por su dolor de cuello. A partir de allí, desfilan diversos personajes que se suman para ayudarla. La narración se estructura sobre repeticiones acumulativas, que le dan un ritmo muy atractivo ("Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear", "Nosotros dos solos no podemos", "Justo en ese momento", etc.). Esta estructura está armada con palabras, es decir, es una manifestación verbal, en este caso escrita. El vocabulario es sencillo, se incluyen onomatopeyas y gerundios que dan sensación de movimiento, hay belleza en la selección de los vocablos, que permiten generar imágenes sugerentes al lector u oyente.

Elegir para los chicos

Hechas ya las aclaraciones acerca de los componentes de la narración, es importante pasar a considerar las características

que la hacen más atractiva y enriquecedora para los chicos del Jardín de Infantes.

Afortunadamente, el mercado editorial presenta actualmente una abundante cantidad de obras destinadas a los niños. Como ya fuera señalado en el primer capítulo, no todo el material existente reúne las condiciones de calidad literaria deseada, y se hace necesario realizar una selección que permita acercar a los chicos textos genuinamente literarios. A este aspecto primordial que ya fuera abordado, hay que sumar los intereses y necesidades relacionados con la edad que nos ocupa. De manera que la elección de los textos narrativos deberá hacerse siempre en función de estos dos ejes:

- **Calidad literaria**
- **Relación con intereses, necesidades y competencias lectoras de la edad**

En cuanto a los textos narrativos, es posible señalar, a modo de orientación, los siguientes criterios generales:

Criterios generales para la selección de textos narrativos

En relación con el argumento

ACCIONES Y ACONTECIMIENTOS: es de suma importancia que tanto lo que hacen los personajes como lo que les ocurre esté relatado de modo que no dé lugar a ambigüedades o confusión y que, además, resulte accesible al entendimiento de los niños.

PERSONAJES: deberán resultar reconocibles para los chicos por la caracterización que se haga de ellos, es decir, que a través de los rasgos que se mencionen, ya sea de su apariencia física o de su carácter —timidez, simpatía, distracción, valentía, etc.—, los chicos puedan entender su funcionamiento en la narración. "Reconocibles", no significa obligadamente que puedan reconocer en el relato seres o cosas que conozcan por su experiencia vital, sino que puedan entender, identificar a los personajes por cómo son y actúan en la narración. Retomando los ejemplos

anteriores, Felipito Tacatún, por ser un chico, puede tener referentes en la vida real, en cambio, la "aldovranda" de Ema Wolf, no tiene ninguno, pero lo importante es que, en ambos casos, estos personajes son reconocibles como tales dentro de los relatos en los que están. Los chicos los pueden imaginar y acompañar sus aventuras en función de lo que se cuenta de ellos.

- **Personajes protagonistas:** por lo general, en las narraciones —especialmente las de literatura infantil— hay personajes principales en los que se centra el desarrollo del relato. Resulta de especial interés que estos personajes ofrezcan a los chicos posibilidades de **identificarse** y/o **aliarse** con ellos. Es factible que se produzcan procesos de identificación, ya sea por las características físicas —por ejemplo: personajes pequeños en relación con los demás o personajes niños— o por rasgos de carácter que los hagan cercanos a los chicos. Y es posible también que generen la posibilidad de alianza, lo que hace que los niños "se pongan del lado del personaje", lo acompañen en sus aventuras y avatares interesados por su accionar, ya sea porque se han identificado con él o bien porque aun sintiéndose muy diferentes, se involucran, interesan o quizás proyectan sus deseos en ese protagonista que les resulta atractivo (como puede ocurrir, por ejemplo, con algún personaje adulto o un súper héroe). En todos los casos resultará muy valioso ver cómo los protagonistas accionan, la manera en que resuelven los problemas que se les presentan, los valores que sustentan, la forma en que se relacionan con los otros personajes.

Ejemplos a modo de orientación

- En *El pequeño jefe de la estación y el tren que transportaba un circo*, de Gina Ruck-Pauquèt, el protagonista es, como su título lo indica, un "pequeño jefe de estación". El cuento deja a la imaginación del lector si se trata de un personaje adulto, pero de tamaño pequeño, o de un niño. Lo interesante es cómo actúa frente al problema que se le presenta una mañana: un tren cargado con los animales de un circo no puede pasar por debajo del puente de la estación debido a la altura de la jirafa que va en el último vagón. Mientras otros personajes se impacientan o enojan, el pequeño jefe encuentra una solución pensando y usando su ingenio: arroja una planta de lechuga en el vagón de la jirafa para que esta se agache a comerla y de esta manera el tren pueda pasar.

- Otro ejemplo puede ser el de *¿Quién se sentó sobre mi dedo?*, de Laura Devetach. Se presenta aquí un conejo que, dispuesto a dormir una siesta en el bosque, elige la sombra de un árbol que tiene un hueco. Allí se acuesta, ubicando su cabeza dentro de ese hueco y el resto del cuerpo afuera. Llega un puma que, somnoliento, no advierte la presencia del conejo y se acuesta a dormir sobre él. El conejo, en peligro y obviamente en inferioridad de condiciones, a pesar del miedo, puede liberarse gracias a su astucia: aprovechando la oquedad del tronco, grita dentro de él: "¿Quién se sentó sobre mi dedo?". La voz deformada parece la de un animal muy grande, lo que le hace pensar al puma, al palpar la panza del conejo: "Si este es el dedo, ¡cómo será la mano!". El puma se aleja sigiloso y el conejo puede seguir durmiendo tranquilamente.

- En *Irulana y el ogronte*, de Graciela Montes, la protagonista es una nena. Es la única que no huye cuando el ogronte —un ogro inmenso que vivía en su pueblo— se enoja y comienza a comerse todo. Luego de devorar todo lo que encuentra, se queda dormido. Irulana pronuncia su propio nombre que, convertido en un hilo largo y fino, ata al ogronte y lo hace desaparecer hundiéndolo en la tierra. Es un cuento muy atractivo que, además de todo lo que puede sugerir

sobre la palabra, el propio nombre, la identidad, etc., nos presenta a una protagonista niña —y su autora deja abierta a nuestra imaginación las razones de su accionar— que puede hacer lo que los adultos no.

En los tres ejemplos puede verse cómo estos personajes ofrecen posibilidades para identificarse con ellos —por su pequeñez física en los dos primeros casos y por ser efectivamente una nena en el tercero—, como así también posibilidades de alianza, haciendo que los que los niños se interesen por que logren resolver los problemas de diverso orden que enfrentan. Los tres logran superar las dificultades a pesar de que, aparentemente, están en inferioridad de condiciones. Es valioso, además, lo que esto puede sugerir a los chicos en la lectura: ser chico no siempre es sinónimo de poder menos, el ingenio puede superar a la fuerza, el miedo se puede vencer actuando, las palabras también son poderosas, etc.

- **Personajes animales**: como es notorio, tienen una participación preponderante en la literatura para chicos. Lo más frecuente es que aparezcan personificados, es decir, hablando, razonando y actuando en forma similar a los seres humanos. Esto siempre es atractivo para los chicos, especialmente para los más pequeños. Pero es válido aclarar que en el caso de los de cinco años se suele agregar el interés por la aparición de personajes "animales propiamente dichos", según denomina el especialista francés Marc Soriano, cuando son descriptos y actúan dentro del relato de manera similar a los animales del mundo real. Son algunos ejemplos el perro que aparece en el cuento folklórico *Epaminondas y su madrina*, el gato que convive con *La Bruja Berta* (o *Winnie*, según la edición), y los animales que van en el tren del antes mencionado *El pequeño jefe de la estación y el tren que transportaba un circo.*

Escenarios: deberán ser funcionales al relato, es decir, posibilitarán ubicarlos sin confundir, lo realzarán sin distraer. Aquí serán fundamentales las descripciones, que no deben detener demasiado el desarrollo de la acción. Por ejemplo, en el cuento antes citado, *¿Quién se sentó sobre mi dedo?*, hay una cuidada descripción del bosque a la hora de la siesta, fundamental para el desarrollo de los acontecimientos y acciones antes comentadas, mientras que en el caso de *El pequeño jefe de la estación y el tren que transportaba un circo*, el escenario es apenas descripto en función del conflicto que se presenta: simplemente se mencionan la estación y la altura del puente.

Para los chicos de cinco años tienen un especial atractivo los escenarios que refieren a otras realidades: otros países, lugares diferentes, lejanos, exóticos. Ej.: *Los tres astronautas*, de Umberto Eco (los sucesos ocurren en la luna).

En todo relato, con sus personajes en acción, sus acontecimientos y escenarios, se muestra un pequeño mundo, que puede tener como referente diversos seres, cosas, etc., en mayor o menor grado cercanos a los chicos. Esto es lo que aparece explicado en el punto anterior como **sustancia del contenido**. Es importante la apertura de horizontes que esto puede significarle a los chicos, en una etapa vital con mucha curiosidad y afán de saber, propicia para la exploración, el descubrimiento, y la incorporación de nuevos conocimientos, que tienen que ver con el mundo exterior y también con la intensidad del propio conocimiento.

Una aclaración más que necesaria

Al hablar del interés de los chicos por descubrir y ampliar sus conocimientos se hace pertinente deslindar algunas cuestiones, en relación con la literatura, que pueden llevar a confusión.

Este interés de los niños, que se va desplegando notoriamente en los años de pasaje por el Jardín de Infantes, no implica tener que elegir relatos que aporten informaciones sobre la realidad para que los chicos "aprendan" determinadas cosas a partir

de ellos. Se estaría dando a la literatura un sentido utilitario que no posee. También se correría el riesgo de elegir privilegiando la información por sobre el valor literario del texto (como ya se señaló en el primer capítulo, esto sería elegir un cuento que aporte información sobre una unidad didáctica, por ejemplo). El mismo criterio corre si se piensa en valores morales. Es decir, elegir narraciones que pretendan dar una "moraleja" (explícita o disfrazada) o dictaminar acerca de lo que es correcto o no hacer. Para ser más claros, ningún adulto decide leer, por ejemplo, *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco para tener información acerca de cómo era la vida en un monasterio de la Edad Media, ni *La letra escarlata*, de Nathaniel Hawthorne, para reflexionar sobre conceptos morales. Si como adultos está claro que nos acercamos a la literatura por otros motivos, ¿por qué habríamos de invertir los términos cuando se trata de los chicos?

Un texto literario, como ya se explicitó en el primer capítulo, propicia muchos procesos en donde intervienen las emociones, el pensamiento, las sensaciones y la imaginación. Dentro de ese mundo que se presenta en el texto, habrá también datos, informaciones que llevan a conocer más sobre lo que nos rodea y sobre nosotros mismos. Es importante tener en cuenta **qué** y **cómo** se presentan a los chicos en estas narraciones, como un elemento más a considerar, como algo que, formando parte del texto, puede enriquecer el mundo de sus saberes. En este sentido, es interesante recordar lo señalado por Juan Cervera en *La literatura infantil en la educación general básica*, cuando habla de los descubrimientos que la literatura propicia. Ellos son:

- Descubrimiento de sí mismo.
- Descubrimiento del entorno humano.
- Descubrimiento del entorno material.
- Descubrimiento de la posible existencia de otras realidades fuera del marco abarcado por el niño.

Todo lo que el texto literario provoque a los chicos como experiencia estética será una intensa oportunidad de acrecentar el conocimiento de sí mismos. Podrán poner en juego una dimensión particular de la experiencia personal que es la de vincularse con un hecho literario.

Conjuntamente, las experiencias que viven los personajes protagonistas pueden enriquecer en mucho este autoconocimiento. Los personajes, con sus problemas, aventuras, miedos, dudas, etc. y la manera en que actúan y se vinculan con los demás, propiciarán que los chicos conozcan estas diferentes modalidades y pongan en juego sus propios sentimientos, emociones y pensamientos ante esto. En muchos casos se sentirán identificados, quizás concuerden con las actitudes de los personajes o, por el contrario, estén en desacuerdo... tal vez imaginen otras alternativas. En todos los casos estarán conociendo más sobre sí mismos.

Lo mismo ocurre con los otros descubrimientos que postula Cervera, quien aclara que:

> "[...] cada uno de estos descubrimientos se logra por medio de una serie de relaciones que establece el niño con todas las realidades señaladas. La función de la literatura —uno de los vehículos de relación, pero no el único— en cada caso solo sirve de catalizador que propicia tales relaciones, y de conciencia que pugna por imponerles el sentido que han de tomar. La literatura infantil, por tanto, unas veces actúa con carácter de iniciación, otras como estímulo para perfeccionar el descubrimiento [...]" (Cervera, 1984).

En relación con la trama

ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN:

- **Predominio de la acción por sobre las descripciones:** esto da más dinamismo y ritmo al relato, lo que favorece mantener la atención de los chicos.

- **Linealidad en la secuencia de sucesos:** el orden de aparición de acciones y acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias para facilitar la comprensión de lo narrado, permitiendo así distintas interpretaciones.

Esto en modo alguno excluye los relatos disparatados o absurdos, donde el quiebre con la realidad o su exageración provoca humor, pero mantiene una coherencia interna que posibilita seguir la trama. Por ejemplo, en *Donde se cuentan las catastróficas aventuras de una señora y su nene,* de María Elena Walsh, hay disparate en el plano del lenguaje y también de las acciones, como cuando la mamá elefanta compra cacerolas para calzar a su nene el elefante porque no consigue mocasines. Hay un orden de causa-efecto que diverge de la "lógica" —y allí se produce el humor—, pero que es lógico al interior de la narración, es coherente.

Respetando esta **linealidad** antes mencionada, los niños de Jardín de Infantes irán gradualmente siguiendo relatos en los que se presente cierta complejidad.

Así por ejemplo, un cuento como *Choco encuentra una mamá* de Keiko Kasza, sigue esta linealidad y se apoya en repeticiones que favorecen el seguimiento de la historia para los más pequeños, lo que hace recomendable su lectura a partir de la sala de tres años. Esta apoyatura no será tan necesaria luego y se podrán elegir incluso cuentos o novelas en donde haya dos o tres líneas, cadenas de sucesos, independientes entre sí, que puedan entrecruzarse o unirse en distintos momentos de la narración.

Tal es el caso de *Los duendes de las narices largas,* cuento folklórico japonés traducido y adaptado por Elsa Bornemann. Dos duendes, uno rojo y otro azul, poseen la capacidad mágica de estirar kilométricamente sus narices. Ambos pelean por demostrar quién tiene la nariz más maravillosa. El duende azul estira su nariz atraído por un aroma que viene del campo y la hace llegar hasta el interior del palacio real. En él se encuentra a la princesa celebrando su cumpleaños, que confunde la nariz con una vara y cuelga de ella diversas telas que le han obsequiado. El duende achica su nariz, llevando con ella las valiosas telas. Cuando el duende rojo quiere imitarlo, su nariz va a dar al patio del palacio, donde el príncipe está jugando con sus amigos. También confunden a la nariz con una vara, pero esta vez la usan para hamacarse colgándole sogas e intentan tallar sus nombres

en ella creyendo que es de madera. El duende retira su nariz, adolorido, provocando la risa del otro duende y reiniciando su eterna pelea. Como puede verse, hay en este cuento tres cadenas de sucesos que se entrecruzan: por un lado, la que tiene que ver con los dos duendes, sus discusiones y demostración de habilidades, por otro, la de la princesa que celebra su cumpleaños y lo que ocurre cuando aparece la nariz-vara y, finalmente, la del príncipe y sus amigos que juegan y lo que hacen cuando aparece la otra nariz y también confunden con una vara.

- **Final feliz, abierto o justo:** mientras que para los más chicos se sugieren narraciones con final feliz, como en el caso del ya mencionado *Choco encuentra una mamá,* que culmina con alegría su búsqueda de alguien que pueda cumplir ese rol, para los más grandes resulta factible —y también muy interesante por las implicancias que pueden tener— acercar además narraciones con finales abiertos o justos. *Los duendes de las narices largas,* por ejemplo, tiene un final abierto, ya que queda librado a la imaginación del lector cómo podrán los personajes resolver su disputa o si seguirán peleando indefinidamente. Pero existen también narraciones con finales justos, donde no todos los personajes terminan bien, sino que hay justicia en relación a las acciones que cada uno ha desarrollado, como en *Lobo rojo y Caperucita feroz,* de Elsa Bornemann, o el folklórico ***El chivo del cebollar.***

Manifestación verbal, oral o escrita

- **Valor idiomático y estético:** este es un criterio central, como puede desprenderse de lo señalado en el primer capítulo de este libro. El armado del texto y la especial disposición de las palabras que tejen su trama, pueden ser sencillos, pero siempre sugerentes, exhibiendo ese "algo más" que distingue al texto literario de otros textos. Hablamos de lenguaje sencillo, sin que esto signifique que deba responder necesariamente al que utilizan

los chicos. Por el contrario, su relación con la literatura debe permitir una vinculación con formas lexicales y expresivas variadas que enriquezcan su propia competencia lingüística y literaria. Es importante que los textos presenten un lenguaje sugerente, que posibilite la creación de imágenes propias. Los juegos de palabras, los vocablos que en sí mismos son sonoros o rítmicos, la adjetivación, el armado de las frases, toda la "artesanía" que implica un texto literario, deberá posibilitar esa plurisignificación de la que hemos hablado en el primer capítulo, tan bien explicada —y justamente desde un lenguaje literario— en el fragmento citado de Graciela Montes.

Respecto de las palabras, no es necesario que seleccionemos solo los relatos que incluyen vocablos conocidos por los niños. El propio texto los hará encontrarse con términos diferentes y nuevos, que podrán comprender por asociación, por el contexto o, inclusive y si fuera necesario, por un sinónimo o alguna brevísima explicación que pueda dar el docente, siempre manteniendo el tono del relato, sin realizar interrupciones.

El valor estético del texto estará dado por el peculiar trabajo con el lenguaje, por las palabras elegidas y sus combinaciones, palabras que en sí mismas resulten de buen sonido, sugerentes, connotativas, y que también combinadas jueguen entre sí y generen variados efectos, diferentes, quizás, de los usos habituales del lenguaje coloquial. Palabras y expresiones que convoquen a imaginar, a sentir, que generen ritmos internos en la prosa que encadena la historia. No se trata de seleccionar textos narrativos que incluyan descripciones muy adjetivadas o con muchos recursos de tipo poético pensando que son más bellos que otros. Muchas veces, en la mayor simplicidad se logra el efecto estético, justamente porque en ese despojamiento cada palabra ocupa un primer plano, o porque esa concisión genera un efecto más contundente en el lector.

- **Tensión emocional medida:** este criterio se vincula tanto con la estructura de la narración como con la manifestación verbal. Tiene que ver con cierto grado de emoción que logre desencadenar la historia en los niños y que resulta clave para que se interesen en seguir su desarrollo. Puede resultar de la tensión que provoca un acontecimiento, un problema que hay que resolver, la forma en que aparecen o se describen ciertos personajes, el estado de ánimo que evidencian los protagonistas, entre muchas otras posibilidades. Lo importante es, en todos los casos, que la historia emocione sin angustiar o atemorizar, como así también para el caso de los textos humorísticos, que divierta sin excitar.

  Es este uno de los criterios en donde se nota fuertemente la importancia de que el texto tenga una trama adecuada, atrapante, más allá de que el argumento pueda estar centrado en un acontecimiento quizás muy simple, pero contado de manera tal que la atención no decaiga.

Criterios para seleccionar textos narrativos para cada una de las salas de Jardín de Infantes

A partir de los criterios generales de selección de textos que acabamos de explicitar, es posible avanzar un poco más arriesgando algunas recomendaciones para seleccionar relatos para cada una de las salas que lo integran.

Hablamos de "arriesgar", porque todo docente sabe que es imposible delimitar con precisión, ya que no existe "la sala de tres" (o "de cuatro" o "de cinco") "típica", pero también sabe que, en el correr de esos pocos años, se perciben diferencias apreciables en los niños y se producen importantes aprendizajes que van generando muchos cambios.

Es por eso que nos permitimos presentar aquí algunos conceptos y un cuadro que no pretende ser taxativo pero sí orientador para la delicada tarea de selección de textos. Cada docente, conocedor de su grupo particular en cada año, podrá efectuar

muchas adaptaciones que permitan favorecer selecciones más cercanas a los intereses, necesidades y competencias lectoras de sus alumnos.

Nos detendremos en el concepto de **competencia lectora** para avanzar sobre el tema de la selección de textos narrativos según las edades de los niños.

Acerca de las competencias lectoras y la literatura

Según explica Carlos Silveyra, existe un conjunto de convenciones que se van construyendo y que resultan importantísimas para participar y disfrutar de la lectura de textos literarios.

> "[...] a través de la narración y/o lectura de textos literarios estamos iniciando a los niños en la construcción de un conjunto de competencias que incluyen la aceptación del pacto de ficcionalidad, el reconocimiento de un uso literario de la lengua con reglas y marcas más o menos diferentes de los de la lengua coloquial, el reconocimiento de marcas textuales que establecen ese pacto ficcional y el contexto en que transcurrirá (Había una vez..., En un reino muy lejano..., Érase que se era..., etc.) que preanuncian los momentos cronológicos de la historia (Cuando de pronto..., Pero un día..., Fue entonces que..., etc.) o que concluyen (por eso desde entonces... y fueron felices, comieron perdices y a mí no me dieron, porque yo no quise, etc.) y la tensión o, simplemente, la expectativa sobre el desarrollo de los personajes" (Silveyra, 2002).

Las competencias literarias se van construyendo gradualmente. Pueden propiciarlas y mucho el acceso frecuente a los textos narrativos y la tarea del docente que busca hacer observables ciertas características de los mismos.

Por lo antedicho podemos pensar que los niños que inician la sala de tres años contarán con algunas competencias pero aún

carecerán de otras, de las cuales se irán apropiando sucesivamente en la sala en la que están y en los años siguientes.

Por eso es importante considerar esto en el momento de seleccionar: buscar textos que resulten adecuados a las competencias literarias en curso y que favorezcan la construcción de otras nuevas. Todo ello propiciado por el accionar del docente al leer o narrar y al invitar a comentar los textos escuchados, por ejemplo.

El cuadro que se incluye a continuación presenta tres columnas. La primera se refiere a la edad de la sala hipotética, que podrá ser contextualizada al grupo real por el docente. La segunda refiere a la extensión de los textos y a las características que se recomiendan en cuanto a argumentos y tramas. Y la tercera se centra en temas y temáticas (tratamiento de los temas) que aparecen como más frecuentes en los intereses de cada edad.

Orientación tentativa para la selección de textos

Edad/Sala	Extensión/Argumento y trama	Temas y temáticas
3 años	Extensión breve **Argumento:** Un protagonista con presencia permanente que ofrezca posibilidades de identificarse con él. Personajes con referentes conocidos. Animales personificados. **Trama:** Simple Predominio de la acción por sobre la descripción. Repetición de acciones, palabras y frases. Lenguaje sencillo. Frases cortas. Final feliz.	Cuentos con acciones y acontecimientos "realistas", relacionados con sus experiencias y sentimientos, que propicien descubrimientos sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea.

Edad/Sala	Extensión/Argumento y trama	Temas y temáticas
4 años	Mayor extensión. **Argumento:** Pocos personajes centrales. **Trama:** Descripciones breves. Diálogos. Juegos de palabras.	Maravilla. Oscilaciones entre la realidad y la imaginación dentro de la ficción. Transformaciones. Peligros. Humor. Reproducción y nacimiento.
5 años	Mayor extensión **Argumento:** Mayor cantidad de personajes. Protagonistas niños. Personajes animales "propiamente dichos". Escenarios referidos a realidades lejanas o exóticas. **Trama:** Mayor complejidad. Inclusión de más de una línea argumental. Final abierto o justo.	Maravilla con acciones y destrezas verosímiles. Aventura. Disparate. Información dentro de la ficción: científica, técnica, de otras realidades. Justicia. Miedo. Amor.

Aclaraciones siempre necesarias

Antes de explicar un poco más lo que se incluye en el cuadro, nos interesa resaltar que ese punteo que se presenta en su interior pretende ser más un "ayuda memoria" que facilite la tarea del docente, que no es excluyente de otras características, sino que intenta destacar las que consideramos más frecuentes. También que la línea que divide una sala de otra es absolutamente imaginaria y orientadora, es decir, que no está señalando ítems exclusivos sino preponderantes que se van sumando o yuxtaponiendo a los señalados en la edad anterior.

Y, por supuesto, que es relativa y cuestionable. Pretendemos sí que resulte en mayor o menor grado orientadora, como

una especie de "base de datos" a disposición del docente para invitar a su participación y facilitar sus decisiones criteriosas, relacionadas con la realidad que le toque vivir año a año en su tarea docente.

Explicaciones y ejemplos

Es pensando en las competencias lectoras que pueden traer los niños de una **sala de tres años** y las que irán afianzando a lo largo del año que se propone ofrecerles **textos breves**, mayoritariamente **cuentos folklóricos o de autor conocido**, con **protagonistas que estén constantemente en la historia**. Es conveniente que tanto los protagonistas como el resto de los personajes tengan como referentes a seres que los niños puedan conocer de su realidad, como animales, y que se presenten **personificados**, es decir, hablando y actuando como lo hacen los seres humanos.

Ayudará al seguimiento del relato que la **trama sea simple y lineal** (como ya se ha señalado en los criterios generales de selección) y que presente **repeticiones de palabras, frases y acciones**. Armada con lenguaje sencillo y frases cortas, será especialmente atractiva para los niños que se cierre con un **final feliz.**

Respecto de **temas y temáticas**, nos inclinamos por recomendar que el texto refiera a acciones y acontecimientos de corte realista, es decir, más allá de que el protagonista sea un animal personificado (lo cual se aleja, en principio, de esta idea), que lo que haga y le suceda tenga que ver con lo posible de hacer u ocurrir en el mundo de la realidad que conocen o están conociendo los niños. A la vez, y en consonancia con lo que hemos explicado en el apartado referido a los descubrimientos que favorece la literatura, nos parece importante que estos primeros relatos propicien el conocimiento de sí mismos (de sus sentimientos y emociones en contacto con el texto literario) y del mundo circundante.

A modo de ejemplo, volvemos a mencionar el bello cuento de la autora japonesa Keiko Kasza que se llama *Choco encuentra una mamá*. En esa historia, podemos apreciar al personaje animal personificado (Choco, un pájaro pequeño que vive solo) que

tiene presencia permanente en la historia y ofrece a los niños oportunidades de identificarse con él, porque es chiquito, porque busca el cariño materno. Los otros personajes que aparecen tienen referentes conocidos para los niños (jirafa, pingüino, osa) a excepción, quizás, de la morsa. La trama es lineal y evidencia repeticiones (en las preguntas que Choco formula a cada una de las "señoras", en la reiteración de su propio nombre). El lenguaje es sencillo y las frases son breves. Luego de la búsqueda infructuosa primero —y que lo hace llorar desconsoladamente—, el encuentro con la señora osa y sus hijos cierra la historia con un final feliz.

Las **acciones** y **acontecimientos** (buscar, preguntar, encontrarse con los distintos personajes) son realistas. El relato se vincula con emociones y sentimientos muy importantes para los niños. Y es innegable que la historia aporta a los niños muchos descubrimientos posibles para apreciar su propia vida y otras realidades cercanas.

Es interesante observar también cómo este cuento con su estructura tan simple puede tocar temas muy trascendentes como los vínculos afectivos, en qué consiste ser o decidir ser madre o hijo, o la adopción, entre otras interpretaciones posibles.

Respecto de lo sugerido para las **salas de cuatro años**, podemos ver que el peso no está tanto en la estructura del argumento y la trama de la narración, sino en los temas y temáticas. Se señala en el cuadro que pueden aparecer **pocos personajes centrales** (ya que no es tan necesaria la presencia permanente de un protagonista), y que, respecto de la trama, resulta interesante que haya algunas **descripciones** —siempre breves—, mayor presencia de **diálogos** que muevan la acción, y **juegos de palabras**, estos últimos muy del gusto de estas edades. Pero los grandes cambios se evidencian en la aparición de temas y temáticas que "quiebran" con lo realista, como lo **maravilloso**.

Hablamos de lo maravilloso sustentando el concepto que ya han delimitado estudiosos de la literatura, como Todorov y A. M. Barrenechea: aquellas narraciones en donde lo sobrenatural (presencia de hadas, duendes, objetos mágicos, transformaciones, etc.) se presenta dentro del relato como normal, sin producir extrañeza o incertidumbre en los personajes ni en los lectores.

Podríamos decir que, en esta sala, hace "su entrada triunfal" el **cuento de hadas**, con sus objetos y personajes mágicos, sus acciones y acontecimientos maravillosos, de especial interés para los niños. También resulta recomendable incluir **leyendas** en el trabajo con esta sala.

Resulta de gran atractivo la temática del **humor**, que permite un distanciamiento, una mirada diferente sobre lo cotidiano que provoca comicidad, muy apreciada y disfrutada por los niños.

Son muy festejadas por los niños las **transformaciones**, tanto por efectos de la magia como por otros motivos (como muchas que aparecen en las leyendas). También atraen aquellas que se deben al crecimiento, o algunas momentáneas, como las que puede proporcionar a un personaje el hecho de disfrazarse.

La curiosidad que comienzan a manifestar los niños por cuestiones como la **reproducción o el nacimiento** aparece contemplada en las historias que incluyen, por ejemplo, la llegada de un hermanito o la presencia de animales con sus crías.

La presencia del **peligro** que puede aparecer en algunas narraciones, siempre teniendo en cuenta que la **tensión emocional** sea medida, es también un componente de atractivo para esta edad.

Dejamos para el final la explicación de una temática a la que pusimos un largo nombre, a falta de uno mejor por el momento, de gran importancia en el gusto de esta edad: "**Oscilación entre la realidad y la imaginación dentro de la ficción**". Nos referimos con ello a aquellos cuentos o novelas que construyen el relato sobre la base del juego simbólico de los niños, es decir, que van contando cómo se transforma la realidad de la historia a través del niño que imagina jugando. Así por ejemplo, en *Clarita se volvió invisible* de Graciela Montes, vemos cómo una niña que juega con su toalla a taparse mientras repite "soy invisible", se "vuelve invisible". El texto no nos dice que se trata de su imaginación, sino que asume esa transformación tal y como los niños la viven durante sus juegos. Todos los docentes hemos visto a nuestros niños jugar a ser infinidad de cosas en el patio. Y sabemos que, si los llamamos por su nombre, a pesar de que "sean" un pirata o una princesa en ese momento, pueden respondernos para seguir

inmediatamente jugando a lo que inventaron. Es decir, pueden estar en la ficción del juego y en la realidad cotidiana sin confundirse y disfrutando con intensidad. Del mismo modo, los niños que escuchan este tipo de narraciones, disfrutan del juego imaginario de los protagonistas, que van y vuelven de la "realidad imaginaria" a la "realidad cotidiana", como Clarita, que es una nena que juega con su toalla después de bañarse y, a la vez, un ser invisible que hace travesuras, para volver a ser una niña que responde al llamado de su mamá para recibir sus mimos.

Respecto de la **salas de cinco años** recomendamos la inclusión de **textos de mayor extensión**, por ese motivo resulta ideal el trabajo con **novelas**. Los niños de estas edades pueden seguir perfectamente el desarrollo del argumento en la lectura sostenida día a día, capítulo por capítulo.

Los relatos podrán tener **mayor cantidad de personajes** y les resultan muy atractivos los **protagonistas niños**, capaces de resolver problemas y vivir aventuras insospechadas.

Seguirán gustando los animales personificados, pero se agrega —como ya hemos mencionado— el interés por la aparición de **personajes animales "propiamente dichos"**, o sea, de aquellos que actúan de manera similar a los animales de la realidad conocida.

Los niños de cinco años se verán atraídos por **escenarios** diferentes de los conocidos, **distantes y exóticos**.

Al seleccionar los textos podemos incluir aquellos que presentan **tramas un poco más complejas, con más de una línea de desarrollo**, como ya hemos señalado en los criterios generales de selección.

Resultan atractivos para los niños los **finales abiertos,** que se agregan al gusto por los finales felices como otra alternativa de cierre de las historias. También resultan novedosos y aprobados por los niños los **finales justos.** Los niños aprecian que cada personaje reciba al término de la historia un destino acorde (básicamente premios o castigos) a su accionar.

Recomendamos para estas salas continuar incluyendo relatos **maravillosos.** Dentro de este grupo, resultan de particular atractivo aquellos relatos en donde los protagonistas demuestran sus **destrezas, verosímiles** en el marco de lo maravilloso,

como *El sastrecillo valiente* o *El gato con botas* —que con su ingenio logran vencer a poderosos gigantes— o *Juan sin miedo* —que gracias a su valentía deshace el encantamiento de un castillo.

Será de gran interés para los niños todo lo relacionado con las **aventuras**, es decir, relatos en los que los protagonistas se ven afectados por acontecimientos diferentes a los de la cotidianeidad, por lo general moviéndose en escenarios de países exóticos o lejanos, en algunos casos pasando pruebas y actuando con decisión ante la adversidad. Algunos ejemplos pueden ser *El beso fugitivo*, en donde personajes niños que van navegando por el mar se encuentran con el temible pirata que da nombre al cuento, o la leyenda *Celiana y la ciudad sumergida,* protagonizada por una nena que debe pasar diversas pruebas para desencantar una ciudad hundida en el fondo del mar a causa de un hechizo.

Recomendamos también la selección de textos que presenten el **humor disparatado.** Los chicos de cinco años disfrutan especialmente las narraciones en donde se presentan quiebres con lo realístico o razonable, con situaciones imposibles, comportamientos desatinados, exageraciones, una especie de instalación del "reino del revés" que produce humor. Generalmente se desprende del plano argumental y también de la manifestación verbal, mediante juegos de palabras, repeticiones, etc. Prácticamente toda la obra de María Elena Walsh tiene estas características y podemos citar, entre otros muchos, *Barbanegra y los buñuelos,* de Ema Wolf y *Cuento con ogro y princesa,* de Ricardo Mariño.

Los niños de cinco años, curiosos y activos, aprecian toda la **información** que los textos narrativos también pueden aportar, ya sea de tipo técnico, científico o de otras realidades desconocidas para ellos. Al igual que aprecian los finales justos, se interesan por textos que incluyan la **justicia** como tema.

También comienzan a aparecer intereses en torno a lo que los chicos llaman "cuentos de terror" y —por lo general más manifiesto en el caso de las nenas— "cuentos de amor". En rigor de verdad no hay textos que sean estrictamente "de terror" que podamos seleccionar para estas edades. Sí podemos encontrar narraciones en donde aparezcan personajes que tienen **miedo** y esto genera cierto suspenso en la historia (recordemos que es

importante mantener el criterio de **tensión emocional medida**) como ocurre en *Sapo tiene miedo* de Max Velthuijs o *¡Mamá, los monstruos!* de Liliana Cinetto. También se puede recurrir a cuentos de hadas, como Hansel y Gretel, ya que la situación de estar abandonados en el bosque y luego a merced de la bruja puede generar miedo. En todos los casos, va a depender mucho de la manera en que el docente presente el material, lo lea o narre para satisfacer este interés de los niños. La idea no es atemorizarlos, sino internarse en historias que presentan el tema e, incluso, dar espacio para que los chicos manifiesten sus miedos y conversen sobre ellos.

Respecto del tema del **amor**, muchos cuentos de hadas como *Cenicienta* o *La bella durmiente* lo abordan. También ha aparecido en textos actuales, como es el caso de *Cómo se enamoraron mamá y papá* de Katharina Grossmann-Hensel.

El cuento

El cuento es, por lo general, la forma literaria más difundida en la literatura infantil y siempre ejerce gran atracción sobre los chicos. Nos parece importante señalar algunos aspectos que ayuden a realizar una adecuada selección, es decir —y aunque esto parezca redundante— que cuando se quiera contar un cuento, se esté efectivamente contando un **cuento.**

Ya se señaló la confusión que algunos docentes pueden generar al presentar como "cuentos" textos de información. Esto también se hace extensivo a otro tipo de textos, que pueden contar una historia o tener personajes caracterizados como atractivos para los chicos pero que, sin embargo, no son cuentos en el sentido literario del término. Por este motivo, parece pertinente remitirse a algunas consideraciones.

Si se toma en cuenta la definición de Edgar Allan Poe "pieza de ficción en prosa cuya brevedad permite leerla de un tirón, ininterrumpidamente", es posible puntualizar que la brevedad no está dada exclusivamente por su extensión, sino fundamentalmente por su **tensión**. De allí la expresión aparentemente informal, pero muy lograda de "leer de un tirón". A diferencia de la novela, que

propicia un ritmo de lectura diferente, el **cuento** exige esa lectura ininterrumpida por su estructura de efecto unitario.

Otro cuentista, nuestro Julio Cortázar, dice: "la intensidad consiste en zambullirse directamente en la acción y eliminar todas las situaciones intermedias". Nada en el cuento debe ser gratuito, todo debe tener una razón de ser. Y a la vez, retomando a Cortázar, lo contado debe poseer esa "misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo", logrando "esa fabulosa apertura de lo pequeño hacia lo grande, de lo individual circunscripto a la esencia misma de la condición humana. Todo cuento [...] es como la semilla donde está durmiendo el árbol gigantesco".

El **cuento**, conciso e intenso, debe lograr un efecto contundente en el lector: concentrar su atención con los elementos precisos y a la vez posibilitarle resonancias profundas y plurisignificativas.

Hechos estos señalamientos que apenas esbozan un tema que requeriría un análisis más profundo, cabe preguntarse: ¿todos los cuentos que suelen circular en el Jardín tienen esas características?

Sabemos bien de cantidad de textos que se presentan como cuentos pero están muy lejos de estos aspectos que se han indicado y solo son narraciones insulsas, con títulos que ya lo dicen todo, con algún personaje animal, abundancia de diminutivos, final previsible, generalmente aleccionador... Muchas veces lo que logra mantener cierto interés de los chicos en estas manifestaciones es la actividad entusiasta del docente por transmitírselas. Ella es, sin duda, muy valiosa, pero insuficiente si se piensa en una real iniciación literaria.

El siguiente es un cuento muy conocido que quizás pueda ilustrar mejor a qué se hace referencia: en *Piú-piripiú*, de María Elena Walsh, la tensión se centra en torno a un problema accidental que se le presenta a un protagonista niño, el célebre Felipito Tacatún de *Cuentopos de Gulubú*. Es muy interesante la relación que entabla con un pajarito que origina el percance y luego lo ayuda. Es un cuento que se "lee de un tirón", la atención se mantiene en todo momento: desde que se inicia, con la advertencia que la mamá le hace a Felipito, con el problema que

se suscita, la búsqueda de su resolución y el final aparentemente desdichado que se torna feliz por la reflexión del protagonista.

Esa pequeña aventura hábilmente tramada, donde se juega ingeniosamente con el lenguaje, "irradia" mucho más allá de la simple anécdota a través de las significaciones que se producen. Desde un argumento lleno de humor, el texto es muy sugerente en cuanto a la forma de enfrentar una adversidad, al significado de la solidaridad y a la valoración de la amistad. Estas —entre otras posibles significaciones— son, como diría Cortázar, parte de "esa semilla donde duerme el árbol gigantesco".

El cuento de autor y el cuento folklórico

Se ha definido al cuento en general, ahora se tratará de explicar las diferencias entre cuento folklórico y literario. La primera distinción válida entre los cuentos tiene que ver con el origen. Será **de autor** si existe un autor identificable detrás del texto, al que le ha dado un estilo particular reconocible que lo asocia con un tiempo y lugar determinado.

La creación folklórica goza del beneficio de ser de todos y de nadie; la comunidad es la que ha ido puliendo y adaptando el argumento hasta obtener una forma lo suficientemente simple como para ser retenida por la memoria de los narradores y poder transmitirla por tradición oral sin perder lo esencial del relato que, en este caso, se denomina **cuento folklórico**.

Resumiendo:

CUENTO FOLKLÓRICO	CUENTO DE AUTOR
• El autor es la comunidad. • Transmisión oral. • Vive en variantes. • No tiene lugar de creación. • No tiene fecha de creación.	• Tiene autor conocido. • Transmisión escrita. • Tiene una forma fija que hay que respetar. • Tiene lugar de origen, dado en general por el lugar donde fue hecha la primera edición. • Tiene fecha de edición.

Actualmente es posible contar con una gran cantidad de cuentos para chicos, resultado de la producción de muchos escritores que han dedicado una parte o la totalidad de su obra al público infantil. Como se indicó anteriormente, cada autor otorga a su obra un estilo particular en el trabajo con la palabra, en la textualización de su discurso, que conlleva diferentes visiones del mundo, abiertas a la interacción que el lector puede hacer con el texto. Es muy importante dar a los chicos la posibilidad de encontrarse con esta variedad que los textos de autor proponen.

Merecería un libro aparte abordar la cantidad de manifestaciones literarias que, solamente en nuestro país, están destinadas a los chicos. Conjuntamente con las producciones que van apareciendo año tras año, congresos, jornadas y encuentros especialmente dedicados a literatura infantil y juvenil dan cuenta de la preocupación y el compromiso de autores, ilustradores, editores, especialistas y docentes en general, en relación al tema.

En las últimas décadas, fundamentalmente luego de la irrupción de María Elena Walsh —pionera indiscutida al dar entrada a una literatura alejada de lo didáctico o moralizante, instaurando el humor disparatado, revalorizando lo folklórico, jugando desenfadadamente con las palabras— se han ido sumando muchos autores, abordando nuevos temas, distintas propuestas formales, diferentes lenguajes expresivos.

Se le presenta así al docente un panorama amplio y muy enriquecedor. Es muy importante que la selección de textos contemple esta variedad que los chicos podrán ir apreciando y disfrutando. No debe olvidar enunciar a los chicos quién es el autor o la autora del cuento que va a leer o narrar y, de ser posible, aportar algunos datos sobre él o ella. El hecho de no mencionar a los autores es, por un lado, injusto para quienes son los auténticos creadores de las obras que se están transmitiendo y merecen ser reconocidos por su autoría y, por otro, injusto para los chicos en su formación como lectores. Se estaría falseando la realidad, en la que hay cuentos folklóricos y cuentos de autor determinados, al poner todos "en la misma bolsa". Además, al igual

que nosotros como adultos manifestamos preferencias y cuando nos ha interesado un cuento o novela de un escritor buscamos leer otros de su autoría, el hecho de que los chicos puedan identificar a los autores, les permite también, cuando un cuento les ha gustado mucho, poder solicitar otros del mismo escritor, o esperar con entusiasmo el encuentro con obras de autores que aún no conocen.

En nuestro país hay actualmente excelentes escritores con producción para el Nivel Inicial. La gran mayoría, acorde a la sensibilidad que implica escribir para niños, muchas veces responden a la invitación de las escuelas para dialogar con los chicos. Si usted cuenta con el apoyo de su escuela para hacerlo, podrá brindarles a sus alumnos una experiencia muy rica e intensa.

Es posible contar también con obras de autores de diferentes lugares del mundo, que abordan variados temas y exhiben múltiples estilos. Habrá que considerar, en estos casos, el tema de la **traducción** a nuestra lengua. Muchas de ellas aparecen en ediciones españolas y, en ocasiones, nos encontramos con palabras, expresiones, modismos que no son habituales para nosotros. En estos casos, es factible tomar algunas decisiones sin alterar el sentido del texto.

A grandes rasgos, podemos decir que si aparece un vocablo o giro que el docente considera interesante mantener, porque esto implica alguna posibilidad de aprendizaje valiosa para los niños, se podrá mantener tal como está, tomando en cuenta dos alternativas. Por un lado, puede ser que el propio contexto dé posibilidades de entender su significado y brindar así esta oportunidad a los niños, quizás incluso ayudando con algún gesto o ademán mientras lee o narra. Por otro, podría ser que el docente decida brindar un sinónimo más usual o conocido para los niños, siempre sin alterar el ritmo de lectura o narración que se está realizando, es decir, incluirla sin detenerse para dar explicaciones, sino simplemente decirlo a continuación de la palabra desconocida.

Así, por ejemplo en *Un botón perdido*, cuento de Arnold Lobel (autor estadounidense) todo gira en torno a la pérdida de un botón de la "chaqueta" que lleva uno de los protagonistas. Se trata de un cuento de estructura muy sencilla, que resulta

adecuado para leer o narrar a los más pequeños. Si el docente considerara que "chaqueta" resulta una palabra desconocida o poco usual para los niños, pero le resulta interesante que la conocieran, podría dejarla tal como está ya que, en este caso, sería posible entenderla por el contexto. En el cuento, luego de dar un largo paseo, uno de los protagonistas dice "he perdido un botón de la chaqueta", que puede reforzarse con un ademán del docente al decirlo. O bien, tomando en cuenta la segunda alternativa que hemos mencionado, podría decir "saco" a continuación de la palabra chaqueta. Si, por el contrario, se tratara de alguna palabra o expresión que el docente considera muy alejada de nuestros usos y quizás poco interesante para hacer conocer a los niños, podrá reemplazarla directamente por un sinónimo que considere adecuado.

El cuento folklórico: generalidades

El cuento folklórico ha sobrevivido casi a pesar de los especialistas de variadas disciplinas: desde pedagogos que criticaban la falta de ejemplaridad de sus héroes, psicólogos que se oponían a la crueldad de ciertas acciones o a ciertos personajes como brujas, ogros y dragones que asustaban a los chicos; hasta sociólogos que veían en los cuentos el reflejo de la sociedad medieval y burguesa europea y por lo tanto los consideraban "pasados de moda".

Al mismo tiempo siempre tuvo defensores, entre ellos los más importantes sin duda han sido los narradores populares, que al margen de tantas reflexiones seguían contándolos, y los chicos que de ser un público marginal de estos relatos (ya que originalmente eran para adultos) fueron apropiándose de las colecciones de cuentos folklóricos, como la de Ch. Perrault, los Hnos. Grimm o Afanassiev, y también prestaron atención a los autores que basándose en este material hacían cuentos infantiles, como Andersen o Selma Lagerlöf.

Lo innegable es que los siglos —y los especialistas— pasan y los cuentos quedan vivitos y coleando, resistiendo incluso el ser trasladados a otras realidades y prendiendo con la misma fuerza.

Esto sucede por la misma naturaleza del material folklórico —sea cuento, leyenda o mito—: su universalidad.

Muchas veces se utiliza como sinónimo de **cuento folklórico**, cuento de hadas, cuento tradicional y cuento popular. Por eso es interesante hacer una distinción entre ellos:

- **Cuento folklórico:** es aquel que ha nacido de una comunidad pequeña, aislada de los grandes centros de culturas y de rutas comerciales que podrían ponerla en contacto con influencias foráneas.
- **Cuento de hadas:** es aquel cuento que entre sus personajes cuenta con hadas. La confusión se produjo porque en el siglo XVIII, se tradujo por primera vez el libro de Madame d'Aulnoy del francés con el título *Tales of the fairies* y ya en 1750 se registra el uso de Fairy Tales para los cuentos maravillosos en general. En el siglo XIX, los primeros trabajos ingleses sobre su material folklórico nativo fueron publicados con el nombre genérico de "Fairy Tales", ya que en este país es sorprendente la profusión de hadas que encontramos en los cuentos. Pero este gusto por lo feérico no es compartido por todos los folklores. Por lo tanto, dar como sinónimo de folklórico al cuento de hadas resulta un tanto abusivo.
- **Cuento tradicional:** la tradición de un pueblo no siempre coincide con su folklore. Lo tradicional es mucho más amplio. Por ejemplo, un cuento como *El Patito Feo* de Hans C. Andersen se considera tradicional, pero su autor existió y por lo tanto no es folklórico. Sin embargo, dada su enorme difusión a través del tiempo y del espacio, se considera que ha pasado a formar parte de la tradición.
- **Cuento popular:** lo popular no necesariamente se transforma en tradición o en folklore, puede quedarse en algo de moda por un tiempo para luego caer en el más absoluto de los olvidos. Nadie duda de que el minué en su momento fue muy popular, pero en la actualidad no se encuentran muchos cultores. Con lo literario pasa lo mismo, las novelas de caballería eran un bestseller en el siglo XVI, pero actualmente no hay muchos seguidores de las aventuras de Amadís de Gaula. El hecho de que la palabra "popular" nos remita a "pueblo", trae como consecuencia que se use muchas veces como sinónimo de "folklórico", pero ambos fenómenos difieren en la perdurabilidad.

La narración folklórica y su estructura literaria

Uno de los principales atractivos de este tipo de narración es la posibilidad que tiene el lector u oyente de poder anticipar lo que va a suceder; otro es el pacto implícito que existe entre el narrador y su público de aceptar como ciertas aún las situaciones más disparatadas, que también involucra a los personajes del cuento que no encuentran asombrosa ni la llegada de un hada madrina ni la transformación de una rana en un príncipe encantado y encantador.

Los chicos toman todo esto como algo natural y rara vez cuestionan sobre lo que están escuchando, ya que su experiencia con el mundo real no tiene por qué excluir la existencia de hadas o gigantes.

Al analizar específicamente los elementos que componen un relato de este tipo, se observará que todo apunta a lograr un texto de fácil comprensión:

ARGUMENTO

- **Los personajes:** la descripción de los personajes con un atributo único es una constante; mucho se ha hablado de los personajes estereotipados de los cuentos y, si nos ponemos a pensar, este recurso está a tono con el resto de las características, que son figuras que responden a la acción. Los personajes no tienen vida interior como tampoco edad, el tiempo no pasa para ellos, o pasa en forma meteórica: *La Bella Durmiente* duerme 100 años y no obtiene ninguna arruga, *Hansel y Gretel* comienzan el cuento como dos niños desvalidos y al final sus actitudes son las de dos jóvenes que se harán cargo del hogar y del padre. Una de las leyes del cuento folklórico es que la narración gira en torno de un personaje central: el héroe.

- **El héroe:** el héroe o heroína de los cuentos está inspirado en el héroe de los mitos y leyendas, salvo por algunas diferencias: no necesariamente su nacimiento se produce en circunstancias extraordinarias, y su misión la mayoría de las veces le reporta un beneficio personal directo más que a la comunidad a la que pertenece. Los héroes en la mayoría de los cuentos son niños, lo que produce una fácil identificación cuando se los contamos a los chicos. Si son adultos, sufren algún tipo de disminución: o porque son pobres —en el caso del sastrecillo valiente—, o porque están enamorados y no pueden pensar correctamente —como el príncipe de *Los cinco servidores*—, o porque son un poco tontos —como en *Jack con suerte*—, lo que produce, en definitiva, el mismo efecto sobre el público infantil. Lo normal es que, física e intelectualmente, el héroe esté poco caracterizado, tornándose su rasgo central el crecimiento como individuo que se produce durante el relato.
- **Escenarios, indeterminación en el tiempo y en el espacio:** el héroe del cuento a menudo debe recorrer distancias extremas para lograr su objetivo, debe alejarse de su mundo conocido para que la acción se ponga en marcha y para que el público también sienta el desprendimiento que se producirá con el mundo real. El relato no se detiene en el viaje en sí, sino en sus etapas: el encuentro con el ayudante mágico, con la princesa o con el antagonista. El desplazamiento se apunta con fórmulas como: "caminó y caminó...", cuya función es señalarlo y marcar lo lejano del lugar, creando una geografía abstracta e indeterminada. El tiempo se presenta de la misma forma: el del relato es inferior al de la historia; se producen saltos temporales y rara vez se dan coordenadas temporales precisas: "hace mucho tiempo...", "pasó mucho tiempo...", "...y fueron felices para siempre." Todo esto hace que el oyente pierda las referencias concretas de tiempo y espacio y el relato lo sumerja en un mundo distinto, el mundo del cuento folklórico, donde todo puede suceder.

TRAMA

- **Tipo de trama:** la trama de los cuentos folklóricos es lineal. Esto quiere decir que todas las acciones se ordenan en una sola línea temporal, sin saltos hacia el pasado o el futuro del relato, y todas las acciones se realizan en función de un único conflicto que se presenta al inicio y se soluciona al final.
- **Ausencia de descripciones**: el mundo del cuento es nítido, y esto se logra por la ausencia de descripciones de los objetos —una malvada reina, un gran dragón, un príncipe valiente. El atributo único da la seguridad de entender definitivamente de qué se está hablando.
- **Uso de fórmulas y repeticiones:** las fórmulas de apertura ("Había una vez...", "érase una vez, hace mucho tiempo...") sirven para que el destinatario reconozca desde un comienzo el género del texto al que se enfrenta y active el esquema mental adecuado para su interpretación. Las fórmulas de cierre ("...Y colorín colorado, este cuento se ha acabado") justamente le avisan al oyente la clausura de este mundo donde todo es posible. El uso de las repeticiones (en el caso del folklore occidental con ritmo mayoritariamente ternario: tres pruebas, tres hermanos, tres deseos, etc.), es una consecuencia directa de la tradición oral, ya que al narrador le resulta más fácil recordar un argumento con estas características. Las fórmulas y repeticiones sirven para estructurar firmemente el relato y tornar mucho más fácil la tarea del narrador y del público.
- **El final feliz:** cuando son elegidos para chicos, los cuentos folklóricos deben terminar bien. Si algo caracteriza a este tipo de cuentos es el triunfo indiscutido del bien sobre el mal, y el logro final de todas las expectativas del personaje central. De esta manera los niños se sienten conformes y seguros.

Muchas son las teorías que tratan de buscarle sentido al contenido de estos cuentos: desde la lectura de los símbolos que están presentes, pasando por la interpretación de los relatos

como restos de ritos de iniciación olvidados en la actualidad y la interpretación psicoanalítica, hasta la lectura social.

Todas estas "búsquedas" en definitiva remiten a dos hechos: que la posibilidad de lecturas críticas es directamente proporcional a la riqueza de un texto; y que lo específico del cuento folklórico, su estructura, es más que adecuada para el público infantil: sencillez, linealidad, agilidad en la trama, protagonistas atractivos y la cuota exacta de fantasía y aventura.

Como cuentos folklóricos hay muchos, nada mejor que clasificarlos para poder trabajar mejor.

Clasificación del cuento folklórico

La clasificación que vamos a presentar es la más clásica, la realizada por los investigadores Aarne-Thompson[3] según el **tipo**[4] al que pertenecen los cuentos.

El índice de tipos, conocido internacionalmente con el nombre de sus dos autores Aarne-Thompson, se ordena en cuatro grupos; los tipos están numerados del 1 al 2.499, pero no todos los números están abiertos, ya que se han dejado muchos libres, en varios grupos, para permitir la adición de nuevos tipos que podrá revelar el análisis de colecciones aún no sistematizadas. La división interna es la siguiente:

1) Cuentos de animales
2) Cuentos comunes:
   A. Maravillosos
   B. Religiosos
   C. Novelescos
   D. Del ogro Tonto

3) Chistes e historietas
4) Cuentos de fórmula (Chertudi, 1967).

3. Desde 2004 se agregó el apellido de un nuevo especialista que lo ha actualizado: Hans-Jorg Uther
4. TIPO: es una síntesis de una serie más o menos numerosa de versiones.

¿De qué trata cada ítem?

1) **Cuentos de animales**: son aquellos cuyos protagonistas son animales pertenecientes a la fauna autóctona. En la Argentina son famosos los del sapo y los del zorro que empalman directamente con la tradición popular española.

2) **Cuentos comunes:**
   A. **Maravillosos:** aquellos donde suceden hechos y situaciones increíbles fuera de la propia realidad recreada por el cuento. Los cuentos recopilados por Draghi Lucero en *Las mil y una noches argentinas* pertenecen a este grupo.
   B. **Religiosos:** las principales figuras de la religión católica (Jesús, San Pedro, la Virgen María, etc.) aparecen en estos cuentos, cumpliendo el rol de la divinidad que baja a la Tierra para ponerse en contacto con los hombres y observar su conducta para premiarlos o castigarlos de acuerdo a ella. La leyenda de *El viejo Miseria* que se hizo famosa gracias a su inclusión en *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, es un excelente ejemplo.
   C. **Novelescos:** son cuentos extensos donde impera el realismo. Sus protagonistas son hombres comunes; la mayoría de estos son de la zona del Cercano Oriente. Dentro de la cuentística europea, los cuentos de enigma y adivinanzas son los que se ajustan a este grupo, es la astucia y la inteligencia lo preponderante en sus protagonistas. Por ejemplo, *El Dr. Sabelotodo* de los Hnos. Grimm.
   D. **Los de ogro tonto:** se caracterizan por tener como antagonista principal uno o más ogros que sobresalen por su fuerza bruta. En cuentos como *El sastrecillo valiente* de los Hnos. Grimm o *Jack y las habichuelas* del folklore inglés, se ve claramente.

3) **Chistes e historietas:** cuentos que manejan el humor como elemento fundamental. En la cuentística argentina —así como en la española— son abundantes, en general son breves

y realistas. *Los tres viajeros,* en la versión de Gustavo Roldán, se ajusta a esta definición.

4) **Cuentos de fórmula:** aquellos donde el material narrativo está dispuesto básicamente en función de las repeticiones y la acumulación de situaciones y personajes. En estos cuentos no interesa tanto qué se narra, sino cómo se narra. El cuento *La chiva del cebollar,* en el cual una viejita pide ayuda a varios animales de su granja para echar a una chiva que se come sus cebollas utilizando para convocarlos siempre la misma fórmula: "¿Toro, (o perro, caballo) puedes ayudarme a sacar a la chiva que come mi cebollar ?", es un ejemplo de este grupo muy entretenido.

Hemos elegido este criterio de clasificación, porque es el más abarcador y sencillo para ordenar gran cantidad de material y es necesario que los docentes tengan una herramienta que luego les permita seleccionar las obras rápida y eficazmente.

En cuanto a la pertinencia de estos grupos de cuentos para las edades que nos ocupan, podemos señalar que los cuentos de animales y de fórmula resultan muy atractivos para todas las edades de Jardín de Infantes. Por las consideraciones que hemos hecho en el punto "Orientación tentativa para la selección de textos", que se incluye en este capítulo, es posible advertir que resultarán especialmente atractivos para las salas de cuatro y cinco años los cuentos maravillosos y los chistes o historietas.

Mitos y leyendas

El material folklórico narrativo está compuesto por tres especies: mito, cuento y leyenda. Durante muchos años, el cuento ocupó el centro del escenario de la literatura infantil para el Nivel Inicial, dejando casi fuera de discusión el uso de los mitos o las leyendas.

¿Por qué? Se pueden intentar varias explicaciones: tramas complejas; protagonistas desconocidos que harían necesarias largas explicaciones previas para que los chicos entendieran de qué y de quién se está hablando; temas que no se ajustan a la

edad de los chicos (por ejemplo, tabúes sexuales, el origen de las instituciones sociales en una comunidad, etc.); nombres de lugares y personajes autóctonos, con la consiguiente dificultad para entender y retenerlos; el origen religioso, inherente a la esencia de lo mítico, que dejado de lado hace que muchas veces lo narrado pierda fuerza para el público actual... Todo esto es válido hasta cierto punto, pero como sucede muchas veces, solo es parte de la verdad.

La verdad es que el material mítico y legendario es vastísimo y que el trabajo de buscar las obras que se adapten al Nivel, resulta excesivo para el docente si no hay antologías hechas para ellos.

Por suerte, desde hace algunos años en nuestro país las editoriales han comenzado a ofrecer relatos de este tipo, la mayoría de las veces excelentemente versionados, como es el caso de *La Leyenda del Bicho Colorado* de Gustavo Roldán, *Leyendas argentinas* de Neli Garrido de Rodríguez o la colección "Lo que cuentan..." de Editorial Sudamericana.

La finalidad original de los mitos y las leyendas: dar cuenta de la cosmovisión de un pueblo, se ha perdido en la actualidad; pero la fuerza que contienen estas narraciones sigue presente no solo por las características inherentes a este tipo de narrativa, sino por la reactualización constante de sus esquemas a través de los medios de comunicación.

Los "héroes" actuales son calcos de los héroes míticos. Pueden cambiar algunas circunstancias (Hércules es hijo de Júpiter y una mortal, Superman es un ser extraterrestre y los X-Men fruto de la mutación), pero las coincidencias son múltiples incluso para pensar que sean casuales: origen extraordinario, poderes sobrehumanos, deberes para con la comunidad ineludibles y la misión de superar fuerzas que representan el mal. Los escenarios donde transcurren las historias tienen las mismas funciones: simbólica y utilitaria. Y por último, el argumento se ajusta al camino del héroe folklórico tan bien caracterizado por Joseph Campbell en su libro *El Héroe de las Mil Caras.*

Por lo tanto, la estructura de este tipo de material está presente en la vida de los chicos a través de los medios, con todas las deformaciones que sufre en el transcurso de la adaptación. Mientras, los docentes deberían manejar una buena selección

de textos para que no se pierda la posibilidad de disfrutar con el material original, rescatando la identidad cultural transmitida por ellos y que sigue presente a pesar de los siglos pasados.

Las diferencias que presentan entre sí y con el cuento folklórico son otro punto que merece ser aclarado, ya que muchas veces se los confunde:

MITO	LEYENDA	CUENTO
ORIGEN: folklórico.	**ORIGEN:** folklórico.	**ORIGEN:** folklórico.
CREENCIA: hecho verdadero.	**CREENCIA:** hecho verdadero.	**CREENCIA:** hecho ficticio.
FINALIDAD SOCIAL: religiosa.	**FINALIDAD SOCIAL:** referencial y explicativa.	**FINALIDAD SOCIAL:** recreativa y estética.
CARÁCTER: sagrado. Suele estar asociado al ritual y al dogma.	**CARÁCTER:** profano	**CARÁCTER:** profano
ESCENARIOS: Un paisaje anterior al humano.	**ESCENARIOS:** Geografía humana. Muchas veces, el relato justifica el nombre de algún lugar de la zona.	**ESCENARIOS:** Geografía humana pero indeterminada: *"En un país muy lejano..."*
TIEMPO DE LA ACCIÓN: Un tiempo anterior al hombre. Ahistórico.	**TIEMPO DE LA ACCIÓN:** Tiempo histórico. La narración transcurre en un tiempo anterior al actual, pero no demasiado lejano: *"Cuando nuestros abuelos eran jóvenes..."*.	**TIEMPO DE LA ACCIÓN:** Tiempo histórico indeterminado: *"Hace mucho tiempo..."*, o *"Había una vez..."*.
PERSONAJES PREPONDERANTES: No humanos. De naturaleza divina (dioses) o semidivina (semidioses, seres míticos, héroes, etc.). La primera humanidad.	**PERSONAJES PREPONDERANTES:** Seres legendarios (lobizón), divinos, humanos y animales humanizados. Personajes de la religión católica: Jesús, Virgen María, San Pedro, y otros.	**PERSONAJES PREPONDERANTES:** Humanos, animales personificados y seres maravillosos: hadas, ogros, brujas, elfos, gigantes, duendes, etc. Pueden aparecer dioses o santos cristianos en los llamados cuentos religiosos.

La novela

Sin pretender teorizar sobre esta forma literaria, compleja de precisar en su desarrollo a lo largo del tiempo, se darán algunas pautas que permitan incluirla en el Nivel Inicial.

Esta forma narrativa se caracteriza por una extensión mucho mayor que la del cuento. En ella tienen relevancia las descripciones, tanto de la evolución de los personajes como de los escenarios, que van conformando un ámbito reconocible para el lector. La narración se centra en la presencia dinámica de los personajes en ese "mundo" creado por el autor, en donde se desarrollan acciones y acontecimientos.

En cuanto a su estructura narrativa, puede decirse que es un género flexible: hay novelas dialogadas, epistolares, experimentales, etc. Su tendencia a organizarse en episodios hace que, por lo general, se divida en partes y/o capítulos.

Sucede con frecuencia que muchos docentes les dicen a los chicos cosas como: "les voy a leer un cuento, pero como es muy largo, seguimos mañana". En esos casos hay una confusión o un desconocimiento de las formas narrativas. Ya se han puntualizado las características estructurales del cuento, que hacen imprescindible su lectura ininterrumpida. De modo que, ese texto "tan largo" que al docente le parece un cuento, probablemente sea una novela. Es muy importante que enuncie correctamente qué es lo que van a leer. Una auténtica iniciación literaria de los chicos depende de la calidad de los textos elegidos y también de la posibilidad de reconocerlos por su especificidad y diferencias. Hasta el momento en que ellos tengan acceso a la lectura convencional de la lengua escrita, el rol del adulto como mediador es fundamental para su formación como lectores competentes. Así, los chicos podrán ver que hay diferentes tipos de textos que implican, también, actitudes lectoras diferentes.

Seguramente usted ha tenido la experiencia de leer novelas para adultos y sabe perfectamente que estas permiten un ritmo de lectura particular; quizás haya comenzado leyendo algunos capítulos un día y continuó la lectura durante muchos días posteriores, sucesivos o alternados, dependiendo del tiempo del que disponía y/o el interés que la historia narrada le ocasionase.

También sabe que la frecuente división en capítulos ayuda al lector a detenerse en un momento del desarrollo de la historia para retomarla después. Todo esto que usted sabe y a lo que, quizás, no le asignó demasiada importancia, son informaciones valiosas para los chicos que están iniciándose en el mundo de la literatura.

Volvamos al principio y pensemos en una alternativa diferente, por ejemplo: presentar al grupo un libro portador de una novela, compararlo con otro ya conocido que contenga uno o más cuentos, observar sus diferencias a través de preguntas que permitan diversas anticipaciones de los chicos, explicarles que se trata de una novela, que también en ella se cuenta una historia que va a divertirnos, emocionarnos, etc. y que es mucho más larga que un cuento, que está dividida en partes que se llaman capítulos y por eso, por ejemplo, puede leerse uno cada día. Cada docente, conocedor de su grupo particular, sabrá darle a esta actividad de prelectura la cuota de entusiasmo y expectación que propicie el interés de los chicos en participar de esta nueva experiencia.

Recomendamos la lectura de novelas como una experiencia muy importante para los niños de la sala de cinco años. Quizás, en algunos casos, esta experiencia pueda comenzarse en alguna sala de cuatro años sobre el final del año, si es que se trata de un grupo con mucho trabajo de lectura literaria. Hacemos esta recomendación, ya que para llevarla adelante se precisa de mayores competencias lectoras, que difícilmente pueden tener los más pequeños del Jardín. El seguimiento de una novela implica retomar la historia en sucesivas oportunidades, entrar y salir de ese mundo particular que exhibe cada obra y que el lector construye en su imaginación, con sus escenarios y variados personajes, con los rasgos particulares de cada uno, con los sucesos importantes que se van presentando. Toca una dimensión particular que es la memoria de lo leído, que tiene que reactualizarse cada vez que se reinicia la lectura. Por todo ello consideramos recomendable reservar esta propuesta para cuando el crecimiento de los niños y la frecuentación previa de otros textos narrativos la hacen posible.

Es así que los niños mayores pueden seguir perfectamente el desarrollo de una novela leída por el docente. Es importante realizar la lectura a lo largo de días sucesivos, preferentemente de a un capítulo por día. Lo ideal es que cada capítulo cierre los sucesos planteados en él, para permitir un mejor seguimiento de su desarrollo. Los chicos de esta edad pueden recordar perfectamente en qué situación han quedado los personajes cuando se continúa la lectura del día anterior y disfrutar así del mundo que abre el relato novelesco.

Años atrás contábamos con pocas novelas que resultaran adecuadas para ofrecer a los niños de Jardín de Infantes. Es así que por mucho tiempo casi el único ejemplo válido era *Dailan Kifki*, de María Elena Walsh, obra en la que se cuentan las disparatadas aventuras que se originan en la vida de la protagonista al recibir de regalo un elefante. En esta novela cada capítulo concluye una aventura y deja abierta la expectativa de conocer nuevas peripecias.

Afortunadamente se fueron sumando nuevos títulos que permiten, incluso, realizar una secuencia de lectura de novelas a lo largo del año, ya que se puede realizar una selección que vaya de las que resultan más breves y con estructuras más sencillas, hasta las más extensas y con mayores complejidades. Citamos a continuación ejemplos de novelas en un orden estimado de complejidad para su lectura.

Kaufman, R. (2005) *Las aventuras de Bigote, el gato sin cola.* Cántaro, Buenos Aires.

Giménez Pastor, M. (2015) *La brujita Trik.* Editorial Plus Ultra, Serie para escuchar y para hablar, Buenos Aires.

Cinetto, L. (2000) *¡Cuidado con el perro!* Alfaguara, Buenos Aires.

Cinetto, L. (2005) *Diminuto contra los fantasmas.* Alfaguara, Buenos Aires.

Skilton, G. *(2007) El increíble secreto de Supermax.* Cántaro-Rincón de lectura, Buenos Aires.

Bornemann, E. (1996) *Cuentos a salto de canguro* (pese al título es una novela por su estructura). Alfaguara, Buenos Aires.

MAINÉ, M. (2009) *Días de playa.* Hola Chicos, Buenos Aires.
ZAINA, A. (2015) *El pequeño Orbis Pictus. El libro que aprendió a volar.* Nazhira, Buenos Aires.
WALSH, M. E. (1992) *Dailan Kifki.* Ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Transmitir textos narrativos: narrar y leer

Hecha ya la selección de los textos narrativos breves, es decir de los cuentos, leyendas y mitos, el gran desafío es acercarlos a los chicos, **transmitirlos**, para que puedan disfrutar plenamente de ellos: imaginar a sus personajes, emocionarse, reírse, pensar... zambullirse en la experiencia intensa y vibrante del mundo que abre la literatura.

El docente de Nivel Inicial tiene ante sí una tarea hermosa y delicada. Podrá encontrarse con una gran diversidad de experiencias literarias de los chicos: habrá quienes ya hayan tenido contacto fluido con cuentos, quizás con leyendas y, eventualmente en algún caso, con mitos —ya sea porque los han escuchado en el seno familiar, o en otras salas de Jardín a las que hayan concurrido. Tal vez otros niños hayan tenido un menor contacto con la literatura. En ambos casos, las experiencias también serán variadas: tal vez les hayan leído mucho y narrado poco, o viceversa, o desconozcan alguna de estas formas de transmisión, tal vez se muestren muy interesados por escuchar nuevos cuentos, o quizás sientan poca inclinación por ellos. En fin... muchísimas posibilidades, también relacionadas con el medio socio-cultural del que provengan los chicos. Son datos valiosos para tener en cuenta, pero no importa tanto la cantidad o calidad de experiencias que los chicos hayan tenido si el docente asume con real compromiso la tarea que le cabe en ese año en particular, si es consciente de todo lo que puede brindarles cada vez que cuenta alguna de estas formas narrativas, si lo hace con responsabilidad, seleccionando muy bien los textos, asignando un tiempo especial y no de "relleno" de otras actividades, si pone verdaderamente ganas y entusiasmo al narrar o leer.

Narración oral

Esta forma de transmitir los hechos literarios, sin duda la más antigua, ha cobrado renovada vigencia en las últimas décadas. Desde estas páginas queremos expresar nuestra admiración y reconocimiento por quienes han sido indiscutibles pioneras en nuestro país, rescatando y revalorizando el arte de narrar, especialmente en relación al ámbito docente: Martha A. Salotti y Dora Pastoriza de Etchebarne. Infatigables, han difundido esta premisa "haciendo camino al andar", narrando y enseñando a hacerlo a miles de docentes —como también a muchísimas personas de diferentes ámbitos y actividades que se han interesado en el tema— en todo el país y también en el extranjero. Fallecida Martha Salotti, Dora Etchebarne —de quien nos honramos en ser discípulas— continuó esta labor, junto al club de narradores del Instituto SUMMA, del que fue directora. Dice la Dra. Etchebarne en *El arte de narrar, un oficio olvidado:*

> "En los últimos años el empleo de la imagen con fines educativos o recreativos, ha alcanzado extraordinario auge... en esta época de masificación, **todos los niños** reciben el impacto de **las mismas imágenes** sobre determinado tema. Y nos preguntamos: ¿y nuestra propia imagen? Esa que brota desde lo profundo de nuestra sensibilidad, a la medida de nuestras propias necesidades espirituales, esa, ¿cuándo pueden crearla los niños de hoy en día? ¿Bajo qué estímulos? Evidentemente, las circunstancias coartan el libre ejercicio de la imaginación creadora limitándola a su función reproductora. De ahí que, actualmente, los niños se muevan más en el mundo de la **imagen** que en el mundo **imaginario**".

Aunque muchos años han pasado desde que fueran hechas estas afirmaciones, resulta fácilmente observable cómo cobran aún más vigencia día tras día. La televisión —con tantos canales exclusivos para niños transmitiendo las 24 horas del día—, el video y los videojuegos son cabales ejemplos de ello. Sin entrar a analizar o cuestionar aquí el uso de estos medios —que son abor-

dados en el capítulo correspondiente— nos interesa sí llamar la atención acerca de esta desproporción evidente que señala la autora citada y, fundamentalmente sobre la base de todos los aportes que hace en su libro —cuya lectura recomendamos—, recordar el incalculable valor de la narración oral sin láminas para el libre juego y desarrollo de la imaginación creadora.

La narración sin láminas, el cuento "dibujado en el aire" empleando la **voz**, los **gestos** (movimientos de la cara) y **ademanes** (movimientos del cuerpo), en un acto de profunda entrega afectiva, permite y preserva la formación de imágenes propias en quien la escucha. Imágenes genuinamente personales, diferentes para cada uno de los chicos que participa de ese momento. La imaginación creadora se pone en juego: se ha posibilitado el ingreso al mundo imaginario. Así, el momento de la narración se convierte en uno de los pocos espacios en donde esa acción profundamente libre puede ser ejercida.

Por eso resulta de suma importancia narrar asiduamente a los chicos, brindar ese momento no como una práctica esporádica, sino como un encuentro frecuente, con espacio propio dentro de las actividades, respetuoso del derecho vital a imaginar que todo ser humano necesita.

Algunos docentes desechan o rehúyen esta forma de transmitir la literatura por diversos motivos. En ocasiones esto ocurre por inhibición, por sentir que no disponen de tiempo para preparar la narración, o por pensar que se requieren "aptitudes actorales" para poder hacerlo. Reiteramos aquí los conceptos de Dora Etchebarne en el libro ya citado:

> "En principio, cualquier persona puede llegar a ser excelente narrador. Pero, si tal como nosotros lo entendemos, el acto de narrar es un acto de servicio, las condiciones necesarias son, especialmente: amor al prójimo, don de simpatía, y un total olvido de sí mismo. Ellas establecen una secreta corriente afectiva con los oyentes, y determinan en último término la riqueza expresiva del relato, ya que el narrador, olvidándose de su lucimiento personal, se entrega a dar vida a sus personajes para que aquellos los gocen..."

El docente de Nivel Inicial suele reunir naturalmente estas condiciones. Si es realmente consciente de la importancia que puede tener la narración oral en los tiempos que corren —como recalcamos anteriormente—, sabrá vencer dudas e inhibiciones y otorgar a sus alumnos ese espacio que será, también, muy enriquecedor para sí mismo.

Es posible afirmar que se aprende a narrar, narrando. Explorando las propias potencialidades expresivas que cada uno tiene y, muchas veces, desconoce. También ayuda muchísimo al aprendizaje de la narración ver narrar a otros. Experimentar el placer de escuchar cuentos narrados para poder transmitirlo. Quienes quieran iniciarse o profundizar este arte-oficio, pueden recurrir a la bibliografía que existe sobre el tema. También en la actualidad diversas instituciones, grupos de narradores o narradores independientes, dictan cursos que posibilitan aprender y ejercitar esta práctica.

Así como enseñar una canción o cantar junto con los chicos no implica ser un cantante de ópera, del mismo modo, narrar un cuento no significa ser un eximio narrador de excepcionales dotes histriónicas. Importa, sí, hacerlo de la mejor manera posible de acuerdo con las propias características personales, eligiendo adecuadamente el cuento y preparándolo para brindarlo con ganas, en un acto de comunicación y genuina entrega afectiva, propiciando y preservando el espacio del mundo imaginario que hoy, más que nunca, los chicos necesitan.

A modo de orientación

- Leer con mucha atención el cuento elegido, tratando de imaginar cada personaje, cada escenario, cada suceso que presente.
- Memorizar el orden de las secuencias. Ejemplo: en el ya citado *Cuello duro* podrían ser: dolor de la jirafa, búsqueda de ayuda de la abejita, examen de la doctora doña vaca, llamado a otros animales, incorporación de los animales (tiene un orden lógico de tamaño: burro, cordero, perro, gata, familia de conejos), masajeado en conjunto,

agradecimiento de la jirafa, vuelta a sus lugares en "pirámide de equilibristas", descanso de doña vaca.

- Tratar de dar a cada personaje algún rasgo que lo diferencie de los demás, con la voz, gestos o ademanes. Ej.: voz gruesa para la vaca, mascar chicle balanceándose para el cordero, ademanes suaves y femeninos para la gatita, etc.
- Si es que el cuento las posee, mantener las frases que se repiten, ya que dan un ritmo especial a la narración. Ej.: "Nosotros solos, no podemos", "Pero todavía sobraba mucho cuello para masajear".
- Ubicar a cada personaje en el "espacio" del cuento. Ej.: La jirafa, dolorida y tiesa, mira hacia abajo, pero sin inclinarse (puesto que no puede mover el cuello) a la abejita que le pregunta qué le pasa. La abejita mira para arriba (puesto que se encuentra sobre una flor), hacia la cabeza de la jirafa.
- Dar a la voz de base para el relato, la voz del propio narrador, la mayor expresividad posible, sin afectación. Hacer que la forma de contar se distinga de otros momentos en los que se habla a los chicos (conversación, explicación de una actividad, etc.).
- Incluir onomatopeyas (imitaciones de sonidos). En el cuento que tomamos de ejemplo, algunas están explícitamente: *"¡Buaaa!"* (llanto de la jirafa), *"Bsss...Bsss...Bsss..."* (cuando la abejita cuenta a doña vaca lo que sucede). Otras pueden incluirse: gárgaras del burro, tos del cordero, hipo del perro, etc.

El momento de la narración

Es muy importante organizar al grupo para escuchar el texto seleccionado. Crear un clima diferente al de otras actividades. Reunirlos al llamado de una canción, un juego de palabras, que opere como una "llave" que marque la diferencia con ese momento, que dé la entrada al encuentro con la narración en un clima de tranquilidad, de entrega.

Se aconseja narrar sentado, ya que esto ayuda a crear esa sensación de permanencia y entrega del docente, tan importante para el encuentro de los chicos con el mundo imaginario que se les propone. El narrar sentado no impide en modo alguno la realización de movimientos que sugieran, por ejemplo, caminar, saltar, volar, etc. Lo más importante es el movimiento interno —el que sugiere el narrador— compenetrado con el texto que narra. Si él "ve", si él siente desde su interior ese caminar, saltar o volar, lo hará "ver" también a los demás.

Es aconsejable que los chicos se ubiquen frente al narrador en semicírculo, sentados lo más cómodos posible, sin molestarse unos a otros (sin impedir la visión del docente que narra). A muchos les gusta extenderse, tirarse "panza abajo", etc. Es importante permitirles hacerlo, siempre y cuando no impidan la comodidad de los otros compañeros. La forma que quieran adoptar para escuchar el cuento, leyenda o mito será también una muestra de cuán "entregados" a la escucha están. Por eso es aconsejable brindar la posibilidad de que espontáneamente lo hagan.

La lectura en voz alta

Como es factible observar, la lectura de textos narrativos a los niños suele ser la práctica más habitual entre los docentes. Nos interesa remarcar su importancia y también acercar algunas consideraciones para la reflexión.

Nos referiremos en primer lugar a la **lectura frente al grupo total**. Leer un libro frente a los chicos implica relacionarlos placenteramente con un portador de texto muy significativo para ellos. La actitud lectora del docente, su posición corporal, su concentración en la letra escrita, el desplazamiento de la mirada y el volteo de las páginas, pueden parecer hechos muy simples; sin embargo, estarán brindando un modelo lector muy importante para favorecer en los chicos su encuentro con los libros, como lectores "no convencionales" en esta etapa, capaces de reproducir la práctica de la lectura como actitud, como actividad social y como lectores convencionales en el futuro.

El objeto libro debe ser destacado. A veces se puede mostrar a los chicos qué libro es, distinguir en él su título, el nombre del autor y algún otro paratexto que nos parezca importante resaltar (nombre de la editorial, colección, etc.) favoreciendo las anticipaciones que ellos pueden hacer, con preguntas como: "¿dónde les parece que está el nombre del cuento?, ¿por qué?, ¿y el de la persona que lo escribió?, ¿cómo se dieron cuenta?". La tipografía ayudará para que puedan hacer estas anticipaciones, especialmente con los niños mayores, interesados como lo están en esta etapa de relación con la palabra escrita.

Es importante distinguir dos momentos: este primero del que ya se ha hablado, relacionado con el libro como objeto que porta el texto literario, y el de la lectura propiamente dicha. Al comenzar la lectura es conveniente no interrumpirla con ninguna observación extra-texto, es decir, limitarse a leer siguiendo el desarrollo de la historia, propiciando la entrada al mundo imaginario y la permanencia en él hasta que la historia finalice.

Muchos docentes acostumbran a leer mostrando alternativamente las ilustraciones del libro, cuando este las tiene. De acuerdo con lo ya expresado acerca del valor de la imagen propia que se va generando en los chicos al escuchar una narración, es fácil comprender por qué esto no resulta aconsejable.

Cuando el docente comienza a leer cualquier texto narrativo, por ejemplo el cuento *La verdadera historia del Ratón Feroz*, de Graciela Montes que empieza: "Había una vez un ratoncito de ojos redondos y bigotes cortitos que estaba un poco preocupado..." ya los chicos habrán comenzado a "armar" sus propias imágenes: quizás algunos lo imaginen de color gris, otros blanco o marrón. Para algunos tal vez aparezca personificado —vestido como un nene—, otros quizás lo vean más parecido a un ratón real... Habrán visualizado de alguna manera su preocupación: ese ratón tendrá una expresión triste, o de desconcierto, de seria preocupación... en fin, tantas posibilidades como chicos haya. Ahora bien, si el docente, apenas terminado el párrafo, muestra la ilustración del libro, esas imágenes interiores que estaban armándose, cobrando forma en el interior de cada uno de los chicos, quedarán confrontadas con la imagen que el libro posee que, por cierto, es la expresión de la imagen que el ilustrador se

hizo de ese personaje. Las ilustraciones de este libro en particular de Elena Torres, son muy sugerentes y expresivas. Lo más probable es que los chicos "abandonen" sus propias imágenes ante la presentación de las del libro, que parecen ser las "imágenes oficiales" de la historia, y de allí en más, simplemente esperen las nuevas imágenes que van apareciendo.

Sin duda, los libros muy bien ilustrados son objetos muy preciados y de gran importancia para la iniciación estética de los chicos. Su frecuentación es muy importante y habrá cantidad de momentos diferentes para que los chicos accedan a ellos. Sin embargo, en el momento de la lectura es preferible abstenerse de hacerlo. Dar tiempo a que cada chico imagine y genere sus propias imágenes. Al culminar la lectura, mostrar las ilustraciones tendrá un sentido muy diferente: serán otras imágenes posibles, puestas en formas y colores, materializadas dentro del papel. Pero ya no invalidarán las que los chicos se han construido internamente. Podrán dar pie a comentarios acerca de cómo cada uno imaginó a los personajes, o si hubo parecidos o diferencias con lo que imaginó el ilustrador. Se podrá observar qué cosas dibujó, cómo lo hizo, qué colores utilizó, inclusive iniciarlos en el reconocimiento de algunas técnicas (acuarela, collage, etc.) que hayan sido empleadas.

Es muy común en los chicos pedir ver las ilustraciones. El "a ver", "a ver" de los chicos suena como una demanda a la cual parece difícil resistirse. Esto no resultará un problema si se plantea como una consigna, como un orden, no imperativo ni autoritario, sino una propuesta, una invitación que tiene dos momentos: primero **escuchar** para imaginar, y luego **mirar**, observar con tranquilidad y cierto detenimiento qué aparece en el libro y hacer comentarios que, sin duda, resultarán muy enriquecedores para todos.

Esto implica un aprendizaje gradual que no es sencillo, pero sumamente valioso para los niños en su crecimiento como lectores. El docente puede enseñar esta modalidad de escucha y es importante comenzar desde la sala de tres años, con paciencia y constancia, sabedores de que esto garantiza una experiencia de contacto con la literatura mucho más intensa y rica para los niños.

Durante la lectura, el docente podrá aplicar gran parte de las técnicas que dan vida a la narración del cuento: flexibilidad en la voz, pausas, entonaciones, voces diferentes para los personajes, algunos gestos que remarquen sensaciones o sentimientos de estos, y hasta algún ademán que puede hacerse con la mano que queda libre de sostener el libro. Todo esto dará más encanto a la lectura, la hará más expresiva y sugerente, propiciando un encuentro placentero con el texto narrativo.

Diferente es el caso de la lectura que puede hacerse de los llamados **libros álbumes** que sí requieren observar las imágenes mientras se lee el texto, ya que ambos códigos interjuegan generando diferentes efectos. Pero para el caso de este tipo de material recomendamos efectuar **la lectura en pequeños grupos** por ejemplo, en el Rincón de Biblioteca. Se retomará después en el capítulo 5.

En todos los casos es importante que el docente realice una lectura expresiva, con pausas y entonaciones que acompañen los diversos climas que pueda tener la historia y que, en lo posible, otorgue voces diferentes a los personajes que aparecen en ella.

¿Cuándo narrar y cuándo leer?

Es muy importante que ambas formas de transmisión estén presentes, alternándose a lo largo del año. La decisión de elegir una u otra forma podrá estar dada por el tipo de texto elegido.

Los **cuentos folklóricos**, por su misma esencia de transmisión oral, son los que más fácilmente pueden ser narrados. Pero hay que tener en cuenta que muchos de ellos nos llegan a través de versiones y adaptaciones que, en ocasiones, tergiversan sus características intrínsecas. Será importante que el docente revise lo que hemos explicado en el punto "La narración folklórica y su estructura literaria", de este mismo capítulo, a fin de asegurarse de que se trate de una versión confiable que ha preservado estas características centrales generadas por el pasaje boca a boca a través del tiempo. Si esto es así, el docente se encontrará con material muy valioso, óptimo para narrar.

Algo similar ocurre con las **leyendas** y los **mitos**, que nos suelen llegar en versiones escritas de diferente tipo, a veces con mayor elaboración y marcas de estilo de quien haya realizado esta tarea. También se ha señalado en este capítulo la importancia de buscar buenas adaptaciones pensadas para el Nivel Inicial. También ellas, por su carácter folklórico, resultan muy aconsejables para narrar.

En cuanto a los **cuentos de autor**, será importante ver sus características: aquellos que por su particular factura —cuidada selección de palabras, juegos verbales difíciles de memorizar, etc.— puedan perder calidad literaria al ser narrados, será aconsejable que sean leídos.

Por ejemplo, el comienzo de *¿Quién se sentó sobre mi dedo?* de Laura Devetach, brinda una descripción del campo a la hora de la siesta que evidencia un cuidado trabajo de selección de palabras, onomatopeyas, comparaciones, etc. que es conveniente respetar tal cual por la sugerencia y belleza que encierra:

> "La siesta zumbaba y el campo era todo de sol. Las langostas hacían tic, tic y las flores del aromo se balanceaban en el aire con un tonito de arrorró. El conejo andaba por el campo con los ojos entornados, sintiendo que el sueño de la siesta se le enroscaba en la cabeza como si fuera una capucha..."

Si el docente quisiera narrar el cuento, probablemente le implicaría un esfuerzo de memoria y tal vez el riesgo de cambiar o tergiversar las expresiones que tan bellas son así como aparecen escritas.

Lo mismo ocurre con los juegos de palabras, que en muchos casos es conveniente respetar porque dan un ritmo particular al cuento, o porque generan humor o disparate que, dichos de otro modo, se perderían. Es lo que ocurre, por ejemplo, en casi todos los cuentos de María Elena Walsh, como puede verse en estos pasajes de *Donde se cuentan las catastróficas aventuras de una señora y su nene:* "La distinguida señora doña Elefanta Trompitelli de Barriguini [...] a todos les encontraba defectos: que eran chicos, que no tenían un ratón bordado, que los botones no eran de

caramelo, que patatín y que patatán", "con el vigilante siempre vigilando", "solo que, en vez de un sandwichito, en el bolsillo del guardapolvo llevaba 14 bananas, 25 naranjas, 67 panes y 89 chocolatines".

Por esta razón, será conveniente atender a las características de cada cuento, como también a las posibilidades de cada docente, sin olvidar que ambas formas estén presentes a lo largo del año.

En el caso de las **novelas**, la lectura será lo más aconsejable, como hemos explicado en el apartado correspondiente a este tipo de texto.

El comentario posterior a la escucha

Como ya ha sido expresado en el capítulo 1 de este libro, la literatura es un fin en sí misma y cada actividad, cada experiencia de contacto con ella que pueden vivir los niños, vale por sí misma y no es necesario agregarle nada más.

No obstante ello, resulta sumamente valioso para el crecimiento de los chicos como lectores de literatura incluir también otras actividades que se relacionen con ella, como es el caso del **comentario posterior a la escucha de textos narrativos.**

Esto no implica en modo alguno que tenga que proponerse un espacio para conversar de manera obligada cada vez que se lea o narre un texto. Aunque sí es importante sostener cierta frecuencia en estas actividades para que los niños avancen en una tarea apasionante y enriquecedora como es la **interpretación de textos.**

La **interpretación** es una actividad intelectual muy rica y compleja que puede ejercer el lector. En principio es una actividad individual que se desarrolla en la interacción con el texto. Pero en el caso del Nivel Inicial y merced al trabajo que desarrolle el docente, puede potenciarse en la construcción conjunta con el grupo de pares, interrelacionándose como una pequeña comunidad de lectores.

Se trata de conversar con los compañeros y con el docente sobre los efectos que el texto escuchado produce, intercambiar

comentarios acerca de la historia, de diferentes pasajes de la misma, de su desenlace; opinar acerca de las actitudes o características de los personajes, manifestar preferencias, etc.

Esto en modo alguno implica formular un interrogatorio para reconstruir el orden de la historia, ni tampoco solicitarles a los niños que la vuelvan a narrar. Si bien esto resulta una práctica más o menos frecuente y sabemos que muchos docentes lo hacen para asegurarse de que los chicos hayan "comprendido" la historia y puedan reconstruirla, es necesario recordar que se producen muchos procesos internos durante la escucha (emociones, sensaciones diversas) que no siempre garantizan que se pueda referir lo que ocurrió en orden cronológico, ya que suele recordarse primero y mejor lo que impactó más. Además esto tampoco tiene demasiado sentido desde el punto de vista comunicativo (¿para qué contar otra vez lo que todos acaban de escuchar?).

En el único caso en que resulta conveniente realizar algo similar es cuando nos disponemos a continuar la lectura de una novela. Como ya se ha explicado al referirnos a la lectura de este tipo de texto, se trata de recuperar el hilo argumental para "ponerse a tono" con la historia. Por eso es interesante tratar de recordar entre todos qué fue lo último que pasó, dónde dejamos al protagonista, para continuar disfrutando de lo que cuenta la novela.

Pero de lo que se trata luego de la narración o lectura de un cuento, mito, leyenda o capítulo de una novela es de propiciar un espacio de real conversación, en el que los niños puedan participar sin sentirse obligados a hacerlo sino que lo hagan cuando tengan algo que decir, pero a la vez que vayan ganando confianza y seguridad para expresarse, sabiendo que serán escuchados y aprendiendo a escuchar con atención a los demás.

Sugerimos al docente planificar, pensar intervenciones interesantes para favorecer este espacio de conversación que permite a los niños avanzar como lectores en la **interpretación** de los textos y en la **apreciación** de los mismos.

Según de qué trate el texto que va a leer, podrá pensar alguna **pregunta** o **apreciación personal** que invite a los chicos a participar en ese momento.

No creemos recomendable preguntar "¿Les gustó?", al finalizar la lectura o narración. Aunque no lo parezca, esta pregunta no es sencilla de responder porque, en muchas ocasiones, el impacto que la historia ha provocado no favorece una respuesta tan rápida. Todavía se están procesando emociones o sensaciones y no es fácil ponerlas en palabras. Además, muchas veces los niños responden rápidamente "Sí" o "No" y es difícil saber si esta respuesta es una expresión genuina de lo que efectivamente les produjo el texto o es una manifestación para agradar o desafiar al docente.

Creemos en cambio que hay algunas preguntas sencillas que pueden referirse a cualquiera de los textos narrativos y resultan muy potentes para abrir el espacio de conversación. Por ejemplo, el docente podrá preguntar simplemente "¿Qué parte les gustó más?, ¿por qué?".

Quizás esto pueda parecer una variante del "¿Les gustó?", pero en realidad no lo es. Partimos aquí de la idea de que, si hubo una buena selección del texto, es muy factible que les haya gustado, probablemente en diferentes grados de "gusto" a cada uno. Al referirnos a "qué parte" (expresión que no es en absoluto técnica, pero los niños pueden entender muy bien) estamos apuntando a que manifiesten preferencias acerca de una infinidad de cuestiones del texto. Quizás pueda ser el final, un personaje, lo que hizo alguno de ellos, una frase que se repite... No es una pregunta cerrada, sino que admite muchas respuestas y abre la conversación, ya que podrá haber coincidencias, aportes de algún niño sobre los cuales otros no habían reparado, etc.

El docente podrá inquirir luego acerca de por qué les gustó lo que sea que les haya gustado. No se espera, en este caso, que den una explicación precisa ni mucho menos. Tal vez alguno diga "Porque sí" y eso estaría muy bien, ya que a veces no es posible identificar por qué algo nos gusta o disgusta. Pero también pueden surgir "explicaciones" de otro tipo ("porque me dio risa", "porque es lindo", "porque está bien lo que hizo") que resultarán interesantes para continuar intercambiando ideas, sensaciones y opiniones.

El docente puede también elegir algún pasaje de la narración que considere significativo y preguntar, por ejemplo

"¿Qué sintieron cuando...?" (el personaje se perdió o encontró lo que estaba buscando, cuando se puso a llorar, cuando regaló algo a un amigo...). En este caso se apunta más a que expresen emociones y sensaciones, efectos de sentido provocados por los textos.

Según de qué trate el texto y también de acuerdo con la edad de los niños, se podrán formular algunas preguntas más específicas respecto de esa historia en particular, buscando que expresen opiniones e, inclusive, intenten argumentar.

Así por ejemplo, luego de narrar *Alfombras para volar*, de Beatriz Ferro, formulamos una pregunta que dio ocasión a un interesantísimo intercambio de ideas y opiniones en un grupo de cinco años. Lo reproduciremos brevemente para comprender el sentido de las intervenciones de los niños.

En ese cuento, la ardilla Cándida compra una alfombra a un astuto ratón muy rico, creyendo que se trata de una alfombra mágica y puede volar. Ya en el bosque y aunque la alfombra no despega del suelo, la ardilla continúa optimista e invita a algunos amigos a volar con ella. Siguen inmóviles allí hasta que pasan por el cielo las amigas garzas y se extrañan de verlos en ese lugar. Cuando bajan, la ardilla les cuenta muy contenta acerca de su alfombra mágica y las invita a participar del vuelo. Sin que Cándida lo vea, las cuatro garzas se ponen de acuerdo y cada una enreda sus patas en los extremos de la alfombra y de ese modo logran elevarla por el aire. Todo es alegría y emoción en ese vuelo entre amigos, sin que Cándida se dé cuenta de la estratagema de las garzas. Y es enorme la decepción del ratón cuando se entera de ese viaje y piensa que la alfombra era mágica en serio y la había vendido por muy poco. En el final del cuento, Beatriz Ferro dice que este personaje nunca supo que "lo mágico de verdad son los amigos, o las garzas, que nos prestan sus alas cada vez que queremos levantar vuelo".

Al finalizar la narración preguntamos: "¿La engañaron a Cándida?", y casi todos respondieron que el ratón Ricachón le había mentido, porque le había vendido la alfombra diciéndole que era mágica y no lo era, aunque uno de los chicos dijo: "pero voló". Empezó un intenso intercambio de ideas y opiniones acerca de la diferencia entre algo mágico y lo que habían

hecho las garzas. A raíz de esto se nos ocurrió preguntar si las garzas también le habían mentido. La respuesta fue prácticamente unánime: "no". A partir de lo que ellos mismos habían dicho, preguntamos si esto no era también un engaño, ya que las garzas no le habían explicado de qué modo había volado la alfombra. Pero otra vez hubo casi total unanimidad respondiendo que no: las garzas no le habían mentido ni engañado. Solo uno de los chicos pareció quedarse pensativo. Al percibir esto, le preguntamos si se había quedado pensando algo y quería decirlo. El niño —peruano, como puede notarse en lo vocablos utilizados y que reproducimos textualmente—, dijo: "Yo creo que no era un engaño tan engaño. Porque las garzas no querían quitarle la ilusión".

Es poco probable que se hubiera producido una conversación tan interesante de haber solicitado una "reconstrucción" del cuento mediante preguntas de tipo argumental o solicitando una renarración de la historia.

Otro ejemplo de diferente edad. Luego de leer el mencionado *Choco encuentra una mamá,* preguntamos a un grupo de niños de tres años por qué creían que la morsa (uno de los personajes a quien el pajarito interroga en su búsqueda) le había dicho a Choco "No me molestes". Sin duda esto habilitaba a muchas respuestas posibles y simples, probablemente válidas todas ellas ("porque se enojó", "porque no quería hablar más", etc.). Sin embargo, uno de los niños dio una respuesta interesantísima a la que adhirieron de inmediato muchos de sus compañeros: "Porque no quería ser la mamá de Choco. En cambio, la osa sí quería". Con esta expresión sencilla pero muy contundente, ese niño tocó de lleno uno de los aspectos centrales que aborda el cuento, como lo es el tema de la adopción. En general podríamos afirmar que una pregunta es interesante si, en principio, admite diversas respuestas y no una sola.

Otra alternativa es que el propio docente formule una apreciación personal, expresando su sentir o pensar como lector, como una invitación para que los niños entren en la conversación a partir de ella. Para continuar con ejemplos y con grupos de diferentes edades, en una oportunidad, luego de narrar *La bruja Berta,* de Valerie Thomas, a una sala de cuatro

años, expresamos en relación con el gato de la bruja: "Me da lástima Bepo, cuando está de todos colores arriba del árbol y los pájaros se burlan de él". De inmediato, dos varones dijeron que a ellos no les daba lástima, que les daba, en cambio, mucha risa. Otros niños coincidieron y comenzaron a reír. Algunos dijeron por qué, recordando los colores que tenía en ese pasaje del cuento el gato tocado por la varita mágica de la bruja. Al detenernos a observar a una de las nenas que no se sumaba a las risas, le preguntamos si nos quería contar qué le pasaba a ella. La nena dijo: "A mí también me da lástima, porque tiene vergüenza". Surgieron luego otras voces, con leves variantes, algunos más inclinados a reírse de esa situación y otros a sentir alguna conmiseración por el gato. Todas ellas expresiones válidas, que dieron cuenta de las diversas emociones que un mismo pasaje les sugería.

Provocar-coordinar la producción de textos narrativos a la manera literaria

Es fundamental recordar que la propuesta apunta a producir relatos que intenten tener la estructuración y, en la medida de las posibilidades de los niños, el trabajo con el lenguaje que caracteriza a la literatura. Buscamos propiciar la exploración, el juego, el fantaseo con las palabras y la apropiación lúdico-creativa del lenguaje, vehiculizando sus sensaciones, emociones y fantasías, dando "rienda suelta" a su imaginación.

No importa tanto aquí el producto final de estas actividades —que difícilmente podría ser evaluado como literario en sentido estricto— sino el proceso rico e intenso antes puntualizado.

De lo explicado anteriormente se desprende que el tipo de texto más aconsejable para trabajar con los chicos desde esta propuesta es el **cuento.** Con los niños mayores puede intentarse también la producción de una novela, aunque hay que tener en cuenta que esto implica un trabajo de "largo aliento" y habrá que evaluar muy bien si es posible encararlo y sostenerlo, como así también tomar en cuenta todas las previsiones para realizarlo.

La propuesta de "inventar un cuento" requiere, básicamente, de la importancia que el docente asigne a esta posibilidad, otorgándole un espacio entre las diversas actividades.

Los chicos podrán aportar espontáneamente sus saberes previos acerca de lo que es un cuento —especialmente si el docente les ha leído o narrado con frecuencia— sin necesidad de "reflexionar" o "teorizar" sobre ello. Ellos saben bien que en un cuento hay personajes a los que les pasan cosas y actúan de diferentes maneras. Para comenzar, no hace falta más. La participación y el entusiasmo brotarán de inmediato en cuanto el docente formule la invitación y proponga con genuino interés y ganas esta pequeña aventura.

Desde el lugar del docente, es fundamental que se sienta comprometido con esta tarea, que valore cuán significativa resultará para sus alumnos, que no la considere una actividad esporádica o de "relleno" para pasar el tiempo. Además de encararla de esta manera, es importante que, desde lo teórico, tenga presente que para intentar estructurar un cuento es necesario trabajar sus componentes básicos. Al comenzar este capítulo se los ha abordado y explicado puntualmente (ver "Los componentes de la narración") y también se ha explicitado el concepto de cuento (ver "El cuento"). A efectos prácticos se puede agregar que, si bien no es esencial al cuento la presencia de un conflicto, se lo puede tener en cuenta para facilitar la formulación del relato, dado que es un elemento frecuente en los cuentos destinados a niños (para este punto, consultar capítulo 4, "Estructura teatral").

Será importante apoyarse en puntos de partida que resulten disparadores para interesar a los niños y animarlos a participar. Algunos consistirán simplemente en formulaciones verbales, en otros casos se podrá disponer de algún material que el propio docente seleccione o prepare.

Consideramos a todas ellas **propuestas lúdico-literarias**, ya que al comenzar con un desafío, una "provocación" que hace el docente a la imaginación de los niños, se comenzará de una manera convocante, divertida, lúdica, para entrar de la mejor manera a la producción propiamente dicha, "a la manera literaria", que implica ya un trabajo intenso y creativo, poniendo en

palabra ideas, acordando o no con los compañeros, buscando dar forma a la historia, etc.

Puntos de partida: algunas sugerencias

Textos a partir de un personaje

Recordemos que un **personaje** es siempre un conjunto de rasgos. Es importante formular algunas preguntas que ayuden a ir constituyéndolo: ¿cómo quieren que se llame?, ¿qué hace?, ¿dónde vive?, etc. Al comenzar a relacionar los personajes que surjan, la historia podrá dispararse en múltiples direcciones. En las primeras propuestas puede introducirse algún conflicto (pensado como un problema a resolver) para que el relato avance y se propongan distintas resoluciones del mismo.

Encuentro de personajes

El docente podrá recortar imágenes de posibles personajes. Sugerimos buscar ilustraciones que resulten atractivas y no estereotipadas. Una buena opción es recortarlas de folletos o catálogos de editoriales (como los que se suelen entregar como propaganda en ferias del libro), o buscar similares en internet e imprimirlas. Se las pegará en cartulina de un mismo color. Se las ubicará luego boca abajo y se propondrá a los niños tomar dos, al azar. La propuesta es relacionar a estos dos posibles personajes luego de caracterizarlos: ¿serán amigos?, ¿se encontrarán por casualidad en algún lugar? ¿Dónde? ¿Por qué?, etc.

Si se han elegido variedad de posibles personajes, esta propuesta dará pie a muchas historias interesantes, como nos ocurrió una vez en la que llevando a cabo este punto de partida las dos imágenes que aparecieron por azar fueron la de un pulpo y un gato. Los niños decidieron que serían amigos, pero esto planteaba el problema de en qué lugar se encontrarían para jugar, ya que dijeron que el pulpo vivía en el fondo del mar y al gato no le gustaba el agua. De allí derivó que el gato viajaría en un submarino y una serie de peripecias que ocurrieron en el viaje

hasta llegar a la casa de su amigo. Fue interesante y creativo también todo lo que imaginaron acerca de la forma en que los dos jugaron juntos.

Esta idea puede trabajarse perfectamente desde la sala de tres años.

Personajes imaginados a partir de alguna pertenencia

Un elemento concreto, un dibujo o una silueta recortada representando algún objeto puede ser un punto de partida para generar un personaje "dueño" del elemento en cuestión. Por ejemplo: una valija, un sombrero, un bastón, una medalla, un anillo... Imaginar al dueño a partir del elemento presentado —que deberá, en lo posible, ser sugerente— con sus rasgos característicos, es otro comienzo posible para idear una historia.

Si se trata de siluetas recortadas y según sea la edad de los niños, ellos mismos podrán dibujar al personaje o bien lo podrá hacer el propio docente preguntando a los niños cómo quieren que lo que imaginan quede plasmado en un dibujo.

Puede tratarse de un mismo tipo de objeto, por ejemplo sombreros —u otros que vayan sobre la cabeza—, de bruja, galera, de payaso, capelina, casco de bombero, corona de rey, gorro de Papá Noel, gorro de cocinero... Luego de mostrar las siluetas que los representen (hechas sencillamente en cartulina), el docente puede solicitar a los niños que elijan dos o tres de ellas, o bien sacarlas al azar después de colocarlas en una caja o bolsa. Si se coloca esta silueta en el pizarrón o en una hoja de papel afiche, los niños o el docente podrán dibujar al personaje a partir del "sombrero elegido". A partir de este dibujo, que ya dará algunos rasgos físicos, se completará al personaje imaginando su nombre y sus rasgos de carácter. El docente puede formular preguntas para facilitar esta caracterización: ¿Cómo quieren que sea? ¿Qué le gustará hacer? ¿En dónde quieren que viva? ¿Con quién?, etc.

Si se trabaja esta propuesta con los más pequeños, en ocasiones ayuda a que puedan realizar mejor la caracterización de los personajes si el docente ofrece opciones variadas para que los niños avancen más allá de decir "bueno o malo". Así se

podrá, por ejemplo, preguntar: ¿Cómo quieren que sea?, ¿travieso, valiente, distraído?, ¿alegre, miedoso?, ¿movedizo, peleador? No se trata necesariamente de plantear opciones que se contrapongan, sino de abrir un abanico de posibilidades que quizás los niños no tengan en cuenta y que, además, podrán combinar de la manera que deseen.

Cuando los objetos son personajes

Los chicos de cuatro y cinco años pueden animar y personificar con gran facilidad a los objetos, ya que —a diferencia de los más pequeños— pueden hacer una clara distinción entre realidad/fantasía, entrando y saliendo de una a otra constantemente en sus juegos. Los objetos conocidos, cotidianos, pueden ser "explorados" imaginativamente, disparando interesantes historias que, en muchos casos, darán lugar a la entrada del humor o del disparate.

El docente podrá enunciar oralmente, por ejemplo: "Me contaron que existió una vez un paraguas muy raro... cuando alguien lo abría, empezaba a llover adentro de él... ¡imagínense cuántos problemas provocaba!". Sin incursionar necesariamente en el plano del disparate, se puede intentar contar la historia de algún objeto, tratando de imaginar qué podrá pensar o sentir este. Por ejemplo una moneda, que va pasando de mano en mano; o un libro al que todos se llevan para leer, u otro que nadie lee, y espera en un estante de la biblioteca que alguien lo lleve consigo...

Personajes de nombres "desconcertantes"

Un posible comienzo es proponer un nombre e invitar a los chicos a imaginarlo y contar una historia sobre él (o ella...). Así como Cortázar imaginó a sus "cronopios", "famas" y "esperanzas" (personajes muy particulares en torno a los cuales el autor generó diversos relatos en *Historias de cronopios y de famas*), podrán surgir seres a los cuales los chicos darán cierta identidad con su imaginación. Un posible comienzo sería: "Había una vez un chuchuleque..." "Pero ¿qué es un chuchuleque?". Los chicos

darán distintas posibilidades: quizás sea un animalito raro, que está entre otros que no saben qué hacer con él; o un visitante de otro planeta; una especie de dinosaurio que permaneció dormido mucho tiempo y acaba de despertar en esta época... en fin, diversas alternativas que habrán de explorar, con la guía del docente para que este personaje cobre rasgos que lo identifiquen. Como se indicó anteriormente, las preguntas orientarán estos pasos: ¿cómo lo imaginan?, ¿en dónde les parece que puede vivir?, ¿cómo podría hablar? En principio y dado que puede habilitar a lo disparatado, esta propuesta resultará del agrado de los más grandes.

Personajes que están en muchos cuentos pero...

En los cuentos infantiles abundan osos, patitos, conejos, brujas, reyes...Y probablemente los chicos han escuchado diversas historias en las que, personificados de diversas maneras, estos personajes no se alejan demasiado de sus características prototípicas. Si tenemos en cuenta el interés de los niños de cuatro y cinco años por el humor y el disparate, será una buena alternativa, como otro punto de partida, dar un rasgo "humorístico" o "disparatado" a alguno de ellos para comenzar una historia, por ejemplo: "Había una vez un oso que solamente caminaba para atrás...", o "Había una vez una brujita terriblemente distraída, era tan, pero tan distraída, que confundía todos los hechizos...", o "Había una vez un pato que cambiaba de color a cada rato...". El docente pondrá en juego su propia imaginación y, conocedor de los gustos e intereses de sus alumnos, sabrá idear estos rasgos en función de personajes que puedan ser de especial interés para ellos.

Personajes tradicionales en otros lugares

Personajes muy característicos y bien identificados por los chicos más grandes del Jardín como Caperucita Roja, Cenicienta, el gato con botas, Pulgarcito, etc., pueden ser protagonistas de distintas historias si proponemos un cambio de lugar. Puede ser de un cuento a otro: "El día en que Caperucita se

encontró con Blancanieves...", o ubicarlos en una época diferente, como la actual: "¿Qué haría Cenicienta en un shopping?, ¿Pulgarcito en nuestro Jardín?". También los "superhéroes" u otros personajes de dibujos animados pueden ser "invitados" a convertirse en protagonistas de nuevas historias.

Se han dado algunos ejemplos de posibilidades de trabajo con uno de los componentes de la narración a modo de propiciar distintas alternativas. Puede haber muchísimas más. En todos los casos es importante tener en cuenta, como ya ha sido señalado, explorar la riqueza que pueda surgir en su caracterización. Dejar que los chicos "digan lo suyo", espontáneamente, y propiciar la profundización que pueda hacerse interviniendo en el armado del relato con algunas preguntas que la movilicen.

Textos a partir de escenarios

La combinatoria **personaje-escenario** puede abrir muchas alternativas de trabajo. Sugerimos hacerse de imágenes de posibles escenarios que pueden ser fotos o bien ilustraciones interesantes tomadas de imágenes de libros para niños.

Ciertos escenarios ayudan mucho a crear expectativas, están ya asociados a situaciones de algún tipo y pueden dar pie al comienzo de distintas historias. Los bosques, las granjas, los castillos, las casas "embrujadas", pueden resultar conocidos para los niños del Jardín por su presencia en diversos cuentos, películas o series de televisión.

El docente podrá ofrecer algunas imágenes de posibles escenarios para que los chicos elijan y luego, por ejemplo, ubicar en ese lugar imaginariamente a algún o algunos personajes de cualquiera de las propuestas que hemos mencionado en el punto anterior.

Casas y personajes

Otra posibilidad interesante es jugar con las "casas" que algunos personajes podrían tener. Se puede partir de objetos

comunes, muy conocidos por los niños pero que, al ser pensadas como posibles "casas" de personajes también conocidos por ellos, movilicen diversidad de historias. Para abrir a diferentes posibilidades se sugiere trabajar con tarjetas que representen a los objetos y personajes elegidos por el docente. Colocadas a la vista de los niños, se les propondrá seleccionar una "casa" para cada personaje y luego elegir una de estas combinaciones para comenzar la historia. Como quedarán varias combinaciones (según sea la cantidad de tarjetas presentadas), las restantes podrán ser punto de partida para otros cuentos a realizar en otros momentos, o bien se incluirán las tarjetas en el Rincón de Biblioteca para que los niños jueguen en pequeños grupos durante el período juego-trabajo.

Toda vez que el docente presente algún material de este tipo (tarjetas, láminas, objetos, etc.) con los que se realice algún juego de producción, es muy conveniente incorporarlo luego a este Rincón. Se propiciará así la exploración autónoma de los chicos, la recreación de dinámicas de juegos que les han gustado y la producción de nuevos relatos.

A modo de ejemplo para el juego propuesto, las tarjetas podrían representar:

Personajes:	Objetos-casas:
fantasma	piano
ratón	espejo
araña	zapato viejo
flor	ropero

Las combinaciones pueden ser muchas: un fantasma que vive dentro de un espejo, un ratón en el piano, la flor dentro del zapato y una araña en el ropero. O bien el ratón en el zapato, la araña en el espejo, el fantasma en el piano... Las historias serán múltiples y variadas: quizás el ratón que vive en el piano lo hace sonar, para asombro de las personas que no saben que vive allí... quizás se asusten, crean que el piano está "encantado". En otra historia quizás el ratón viva cómodamente allí hasta que alguien compra el piano y empiezan sus problemas... Para el fantasma que vive en el espejo, tal vez sea

muy "bromista" y refleje cosas insólitas en lugar de la imagen de las personas que se miran en él... Múltiples historias podrán aparecer. Como ya se indicó, es importante la selección de imágenes como punto de partida y la coordinación de la historia.

Y los chicos de la sala se fueron a...

La propuesta es ubicar a los chicos como protagonistas de una historia. Esto tendrá especial significación para los niños de cinco años, en concordancia con su interés por las historias protagonizadas por niños. La alternativa de imaginarse a sí mismos como personajes de una historia resulta muy atrayente para ellos. Algunas ideas:

- Qué podría pasar si todos juntos fuéramos de campamento?
- ¿Si estuviéramos solos en una isla desierta?
- ¿Si fuéramos en un submarino de viaje bajo el mar?
- ¿Si hiciéramos un viaje espacial?
- ¿Si viajáramos en el tiempo y apareciéramos en la época en que vivían los dinosaurios?

Textos a partir de acontecimientos

El acontecimiento, especialmente si resulta sugerente, diferente, disparatado o desconcertante, puede dar pie a interesantes y movilizadoras historias.

Recomendamos apoyarse en imágenes disparadoras para las salas de tres y cuatro años. En el caso de la sala de cinco, además de esto, el acontecimiento se podrá enunciar oralmente.

Acontecimientos sugeridos por imágenes

Es interesante que el docente busque dibujos, láminas o fotografías que sugieran con bastante claridad un acontecimiento. Es factible encontrarlas en revistas, o hacer una búsqueda en internet, que ofrece una variedad inmensa de posibilidades, especialmente dentro del mundo fotográfico. Allí se suelen encontrar,

por ejemplo, muchas con animalitos en situaciones que pueden resultar graciosas, inesperadas, inusuales.

La idea es que la imagen presente un acontecimiento que pueda explorarse "literariamente" para originar relatos, atendiendo a los intereses de cada edad que ya hemos mencionado en este capítulo.

También puede mostrarse alguna ilustración de un cuento, pero que no sea conocido por los niños ya que, de lo contrario, el argumento original influiría en ellos sin propiciar una historia nueva y original. Se podrá fotocopiar esa única imagen que interesa en particular para poder observarla con atención y apoyarse en ella para iniciar la historia. También es factible recuperar, reutilizar alguna ilustración de libros viejos, rotos o con páginas faltantes, que ya no puedan usarse así como están para su lectura, pero sí como insumo para producir relatos nuevos.

Damos algunos ejemplos que quizás puedan explicar mejor a qué nos referimos:

En *Una trenza tan larga*, cuento de Elsa Bornemann, se ve a una nena que viaja en barco y su cabello, desmesuradamente largo, cae en el agua llevando a los peces.

En *Crictor*, de Tomi Ungerer (Alfaguara, 1988), una señora anciana y muy elegante va de paseo por la calle llevando una boa gigante como si fuera un perro.

Acontecimientos enunciados oralmente

Algunas ideas:

- Los animales, de pronto, pueden hablar como nosotros y contarnos lo que piensan, lo que quieren, lo que sienten.
- Un viento rarísimo y muy potente nos permite volar por el aire como pájaros.
- Un día, comenzó a llover de abajo para arriba.
- Los árboles, en lugar de flores o frutos, de pronto comienzan a dar chocolatines.
- Todos los teléfonos del mundo se descomponen y, al marcar un número, comunican con lugares imprevistos.

Desde pequeños, los niños de Jardín se van familiarizando con lo que es un conflicto debido a su frecuente presencia en los cuentos destinados a ellos. Presentado como un problema a resolver, es un desencadenante poderoso de acciones que pueden poner en juego toda su inventiva.

Damos algunos a modo de ejemplo, que pueden formularse oralmente. Pero es válido recordar que, para las salas de tres y cuatro años, ayudará que esta propuesta se apoye en imágenes, de modo que los conflictos que incluimos a continuación pueden favorecer la búsqueda de ilustraciones e imágenes con conflictos similares:

- Un perrito quiere cruzar un río para encontrarse con su novia, pero no sabe nadar.
- Un gatito se ha trepado a un árbol y no puede bajar. Un grupo de chicos quiere ayudarlo.
- Un nene se distrae durante un paseo por el zoológico y no encuentra a sus compañeros ni a su maestra.
- Al rey le han robado su valiosa corona y la precisa con suma urgencia para una ceremonia real.
- Una mariposa, inexplicablemente, comienza a perder sus bellos colores y está muy preocupada.

Producción de una novela en la sala de cinco años

Como ya hemos dicho, también puede intentarse el **armado de una novela**, luego de que hayan tenido la experiencia de haber escuchado al menos dos o tres a lo largo del año.

Para encarar la producción de una novela sugerimos:

- Imaginar entre todos un personaje protagónico que lleve adelante la aventura. Es importante que los niños acuerden rasgos de carácter que lo hagan reconocible para poder imaginar luego con mayor facilidad y coherencia sus acciones y reacciones ante los diferentes acontecimientos o personajes que se vayan presentando en el devenir de la historia.

- Ayudará a dar forma a la novela que este protagonista tenga una misión que cumplir o un problema que solucionar. Se pueden proponer algunas alternativas, oralmente o a través de tarjetas con escrituras que se saquen al azar. Algunas ideas podrían ser: "tenía un sueño que parecía imposible, pero que él quería cumplir: ser...", "tenía que encontrar el tesoro escondido por los piratas en una isla desconocida".
- Para favorecer la estructuración de la novela en capítulos conviene establecer un plan de escritura (de otro modo podría resolverse de manera breve y quedaría un cuento). Así, puede establecerse que la novela tendrá seis o siete capítulos, por ejemplo.
- Para orientar el desarrollo de cada uno es factible pensar en distintos personajes y/o escenarios que "esperarán" al protagonista en cada capítulo. Para ello se pueden preparar tarjetas escritas o con ilustraciones o fotos y sacar una para cada capítulo (también se puede arrojar un dado para ver qué número de capítulo le toca a cada una). Por ejemplo, si partimos de la idea de encontrar la corona que le han robado al rey (circunstancia que se enunciaría en el primer capítulo) podemos establecer previamente que en el segundo, el personaje tiene que encontrarse con alguno de los siguientes personajes en determinados escenarios: un duende en la entrada de un bosque, o con un pato que le habla en un lago, o un viejito debajo de un puente. En el tercero quizás se pueda optar entre posibles personajes: se encontrará con un caballo perdido, o un gato muy pequeño, una ardilla, etc. Sobre esta base, los chicos podrán ir desarrollando el devenir del recorrido de las aventuras del protagonista: quizás, en el segundo capítulo, el duende le cuente un secreto que lo ayude a seguir viaje. Quizás en el tercero el caballo perdido se convierta en su modo de transportarse (o el gato quiera acompañarlo, o lo engañe, etc.). En fin, las alternativas son múltiples e imposibles de predecir. Lo importante es poder sostener lo trabajado e imaginado previamente con cierta coherencia para que la historia avance sin perder de vista el objetivo que se planteó en el primer capítulo.
- Resultará muy enriquecedor armar un libro con la historia elaborada, darle un nombre a cada capítulo, elaborar un índice en donde consten todos ellos y completar los paratextos del libro (título, nombre de los autores, "editorial", etc.) entre todos.

Dinámica de coordinación

Creemos conveniente comenzar con actividades de producción de textos en grupo total, de modo que todos los chicos puedan ir conociendo de qué se trata la propuesta. Luego podrán realizarse actividades en pequeños grupos que, de hecho, son las que facilitan más la participación de cada uno de los que lo integran.

La coordinación del docente facilitará la estructuración de los relatos y será fundamental que ponga en juego su propia imaginación: elegirá preguntas que puedan movilizar el relato (sin "bombardear" a los chicos con excesivas preguntas ni direccionalizar los sucesos según su gusto o decisión); se detendrá donde crea que se puede enriquecer la narración (ayudando a describir algún personaje o lugar imaginado), pero sin forzar el ritmo de los chicos; propiciará la participación de los más tímidos y evitará la monopolización de los más locuaces; cuando se presenten discusiones o desacuerdos en el desarrollo de la historia, intentará mediar, conciliar o dirimir, procurando dar una resolución a lo relatado.

En algunas ocasiones podrá recurrirse al recurso de la votación para decidir entre todos alguna cuestión. Pero recomendamos reservarlo para cuando se trate de algo muy importante para la historia y no utilizarlo constantemente, ya que esto retarda el desarrollo de la producción y puede hacer perder el entusiasmo que genera la producción. A veces es conveniente no detenerse tanto y tomar "al vuelo" alguna de las ideas de los chicos, explicando que otras quedarán reservadas para próximas historias.

No hay "recetas" ni fórmulas ciertas para coordinar. Cada docente, conocedor de su grupo, irá encontrando el modo más adecuado. Quizás algunas veces podrá "esperar" a que dé su idea el que parece más tímido, o combinar dos aportes diferentes en una idea que los incluya, dejar que alguna idea "decante" y continuar la producción al día siguiente... Será un desafío para su propia creatividad. Estará recorriendo con sus chicos los "caminos de la imaginación", caminos que se hacen al andar.

Recordemos que si bien un cuento puede "leerse de un tirón", no ocurre necesariamente lo mismo con la producción. Habrá ocasiones en que un cuento quedará más o menos estructurado en una sola actividad, mientras que otras veces llevará varios días elaborarlo. Incluso ocurrirá que alguna historia quede inconclusa por diversas razones. Recordemos que lo importante no es tanto el producto como el proceso intenso y creativo que tratará de alentarse en los niños.

Para las primeras producciones en grupos pequeños es conveniente ofrecer un material concreto que pueda nuclearlos y los ayude a concentrarse en el juego. Es conveniente que el docente intervenga alternativamente en cada uno, colaborando en la producción —si fuera necesario— también con preguntas u orientando las propuestas de los integrantes del grupo. Esta dinámica alentará su autonomía y generará enriquecedores intercambios de opiniones al hacer la puesta en común de las producciones. Si estas han demandado bastante tiempo, es preferible postergar su relato haciendo una pausa (juego libre, merienda) para evitar que se genere cansancio o desinterés.

¿Dónde queda y hacia dónde va lo inventado?

El producto —que quede un relato bien o regularmente armado, más o menos original, mejor o peor terminado— no es tan importante. Lo es como evaluación de un proceso que irá dándose a lo largo del año. El docente podrá ver cómo los chicos logran expresar sus ideas, escucharse unos a otros, concordar, argumentar, cooperar en la creación conjunta. Todo esto llevará a

lograr producciones más acabadas cada vez, mejor estructuradas en términos literarios.

Las producciones pueden ser relatadas oralmente, registrarse con grabador (aquí puede jugarse también con una alternativa muy enriquecedora: sonorizar partes del cuento con ruidos y sonidos buscados y resueltos por los mismos chicos) y también registrarse por escrito.

El registro por escrito tiene gran valor en estas edades por el creciente interés en la lectura y la escritura. El docente podrá escribir al dictado de los chicos. Es muy importante trabajar aquí la relectura y revisión del texto que se vaya escribiendo. Especialmente en las salas de los niños mayores se les podrá mostrar cómo puede mejorarse, suprimiendo reiteraciones innecesarias o incoherentes, seleccionando palabras para que quede "más bonito", o más claro, o más divertido... Orientar esta revisión para "pulir", mejorar el texto, buscando su coherencia narrativa y trabajando las imágenes, descripciones, la selección de palabras, etc., es decir, el aspecto más artesanal del texto, los acercará más aún a la valoración del lenguaje literario.

Los chicos mayores podrán participar o colaborar con la escritura en la medida de sus posibilidades. El docente incorporará estos aportes, sin desestimar a aquellos que aún no hayan alcanzado una escritura de tipo alfabético.

Es importante que las producciones se hagan conocer, para completar el circuito autor-texto-lector al que toda escritura aspira. Si se ha trabajado sobre un papel afiche o cartulina, puede exponerse en la cartelera para que la comunidad escolar tenga acceso a ella.

Resulta especialmente enriquecedor armar un libro con las producciones para incorporar en el Rincón de Biblioteca, con todas las características que este portador debe tener. Los libros incorporados podrán circular en préstamo por las casas de los chicos, quienes se sentirán muy gratificados al poder "leer" o escuchar en boca de sus seres queridos las historias producidas por ellos.

Los textos narrativos y la planificación docente: actividades permanentes, Secuencias Didácticas y Proyectos

Nos interesa en este punto aportar algunas sugerencias que puedan resultar esclarecedoras y útiles para que el docente pueda incluir sus propuestas de trabajo con la literatura en su planificación didáctica.

La literatura como actividad permanente

En muchas ocasiones se incurre en el error de vincular de manera forzada a la literatura en diferentes Unidades Didácticas, desde el supuesto de que un cuento o una poesía, por ejemplo, aportarán información o complementarán saberes que se están construyendo en el desarrollo de esa estructura didáctica.

Ya hemos aclarado el valor que tiene la literatura por sí misma y el peligro que implica seleccionar los textos en función de determinados temas, lo que puede ir en desmedro de su elección por la calidad literaria, que es el criterio que debe prevalecer.

En relación con esto, nos interesa destacar la importancia de incluir la lectura y narración de textos narrativos como **actividad permanente.** Esto implica realizar la tarea de selección tal como hemos explicado en este capítulo y garantizar el contacto frecuente de los niños con los textos narrativos, preferentemente todos los días.

Sin importar la unidad didáctica o Proyecto que se estén desarrollando, el docente incluirá estas actividades de manera independiente y en paralelo, simultáneamente al transcurso del dispositivo didáctico en curso. Así por ejemplo, si se está desarrollando una unidad didáctica como "La panadería de la esquina del Jardín" y se estima que durará aproximadamente tres semanas, a lo largo de ese período de tiempo el docente narrará o leerá cuentos folklóricos y de autor, leyendas o mitos (según sea la edad de los niños de su sala) de diferentes tipos y en lo posible uno por día. Este recorrido de lecturas o narraciones tendrá su propia lógica y coherencia, buscando ofrecer

a los chicos la experiencia intensa de vinculación con lo que cada historia puede aportarles en su formación como lectores. El docente decidirá el orden en que ofrecerá estos relatos, atendiendo a la complejidad de los textos, al crecimiento de sus alumnos como lectores competentes, sensibles y críticos, pudiéndolos incluir en Secuencias Didácticas específicas.

Creemos que también simplemente se puede incluir un apartado dentro de la propia Unidad o Proyecto (que incluso podría denominarse literatura: actividades permanentes"), aclarando cuáles serán los textos narrativos elegidos, de qué forma se transmitirán (lectura o narración) y con qué objetivos, propósitos y contenidos se vinculan.

Lo fundamental es garantizar esa experiencia frecuente, preservando la calidad de los textos seleccionados y ofreciendo a los niños la posibilidad de disfrutar y crecer como lectores de literatura.

El trabajo con textos narrativos en Secuencias Didácticas

Entendemos por **secuencia** didáctica a una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Estas actividades se planifican en un orden temporal, manteniendo coherencia interna, de modo que permitan a los alumnos apropiarse progresivamente de determinados conocimientos.

Si pensamos en los textos narrativos que se pueden leer o narrar a los niños, podemos tomar algunas decisiones agrupando algunos de ellos con el fin de que los niños profundicen y enriquezcan sus conocimientos sobre los mismos, planificando secuencias. Algunos de estos agrupamientos podrán tener que ver con características genéricas, temáticas o de tipos de personajes, entre otras.

Así, por ejemplo, a partir de la edad y los intereses de sus alumnos el docente podría realizar una selección especial de cuentos humorísticos. De este modo podría proponerse trabajar contenidos como:

- Escuchar cuentos que producen risa.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre los efectos que estos textos producen.

A partir de esto se pueden seleccionar cuentos con estas características, por ejemplo:

El rey que no quería bañarse de Ema Wolf
Medio kilo de azúcar de Juan Antonio de Laiglesia
Niña bonita de Ana María Machado
La vaca y la luna de María Elena Walsh
Los duendes de las narices largas (folklórico japonés)

La idea es alternar la lectura con la narración en el recorrido que se hará. Y, justamente, para favorecer en los niños el reconocimiento de este recorrido, sugerimos también implementar algún tipo de registro que les permita tenerlo presente o visualizarlo de algún modo. Por ejemplo, se podrán ubicar en alguna pared de la sala un par de papeles afiches o cartulinas apaisados (formando una especie de tira ancha y más o menos larga) sobre los cuales se puedan ir ubicando (de izquierda a derecha) fotocopias de las tapas de los libros que se leen o narran, o la imagen del protagonista de cada historia, o escribir el nombre de los cuentos, en el orden en que los chicos los irán escuchando. Esta especie de "registro visual" permite a los niños tener presentes los textos, hacer comentarios espontáneos, recordar pasajes o situaciones de las historias, identificar el cuento que les gustó más, anticipar que se seguirán leyendo o narrando otros, etc. Por eso es importante incorporarlo e, inclusive, poner en juego la creatividad del docente al hacerlo. Por ejemplo, ya que se trata en este caso de una selección de cuentos "que dan risa", se podría idear que ese soporte que funciona como registro incluyera algo afín a él, como elegir colores de cartulina alegres o inclusive estridentes, iniciarlo con una especie de cartel en el que diga "Cuentos que dan risa" y decorarlo con íconos de caras sonrientes o imágenes de niños que ríen, etc.

Es importante que el docente anticipe a los niños el recorrido de lecturas que se harán y que genere expectativas para

favorecer la escucha: que diga, por ejemplo, que eligió cuentos que dan mucha risa porque sabe que a ellos les gustan ese tipo de cuentos y/o les gusta reírse, que se divirtió mucho mientras los elegía y quiere ver si a ellos también les van a dar tanta gracia, etc.

A partir del ejemplo dado, el docente podrá idear muchos agrupamientos más. Por ejemplo, seleccionar cuentos con brujas, con piratas, con amigos, con animales chiquititos; cuentos que pasan a la noche, cuentos de algún autor en particular (María Elena Walsh, Elsa Bornemann, Graciela Montes, etc.), leyendas sobre la luna, leyendas de los guaraníes, etc.

En cada caso se estarán trabajando aspectos diferentes que el docente hará observables en las conversaciones posteriores. Por ejemplo, se podrá conversar acerca de los parecidos y diferencias que los niños noten entre los distintos piratas (o brujas, o gatos, o princesas, etc.) en sus formas de actuar, de vestir, de hablar...; se podrán manifestar preferencias por unos u otros, evaluar sus comportamientos, etc. En el caso de los cuentos de un mismo escritor, se podrán detener a apreciar aspectos de su forma de escribir, personajes que se reiteran, temas que aparecen...

En todos los casos la intención es "detenerse" en un conjunto de textos, un pequeño "corpus literario" que permita a los niños construir, afianzar y profundizar conocimientos sobre diferentes aspectos de los textos: sus personajes, temas, escenarios, los efectos que producen, etc.

Es importante, por supuesto, tener muy presente la edad del grupo para tomar estas decisiones. Es así que, para una sala de tres años resultará más atractiva una selección como "cuentos con gatos" o "cuentos con animales chiquititos", que otra como "leyendas sobre el fuego", que seguramente responderá más a los intereses de las salas de cuatro o cinco años.

El trabajo por Proyectos

En este caso se trata de idear y seleccionar una serie de actividades que persiguen la finalidad de alcanzar un determinado producto. Es una estructura didáctica o formato que

puede relacionarse en algunos casos con el trabajo con la literatura. Así por ejemplo, si el docente observa en sus alumnos un interés particular por cierto tipo de textos narrativos, podrá plantearse como proyecto el armado de una antología.

Si tomamos en cuenta que una antología es una selección de textos que se consideran muy buenos o representativos (de un género, de la obra de un autor o de una época, por ejemplo), podría proponerse a los chicos seleccionar los textos narrativos que prefieren, o dentro de estos los que tienen alguna característica en particular.

Habrá que consultar juntos ejemplos de antologías para que la producción pueda alcanzar similares características. También idear mecanismos para que los chicos puedan llegar a algunos consensos. Por ejemplo, si se planteara en una sala de cuatro años armar una antología que podría llamarse "Las leyendas preferidas de nuestra sala", recordar las que se escucharon a lo largo de determinado tiempo y quizás votar y argumentar por qué consideran que algunas formarán parte de la antología y otras no.

El producto puede quedar plasmado en un libro —con lo cual se estarían trabajando otros contenidos también, más referidos a prácticas del lenguaje— con todo lo que implica esta tarea: decidir cómo se reproducirán en él los textos seleccionados, si se incluirán o no ilustraciones, qué paratextos se escribirán (título, índice, nombre de los autores de la antología, por ejemplo), etc.

Podemos considerar también que ejemplos como el que hemos dado para arribar a la producción de una novela pueden encuadrarse en el formato de Proyecto.

La poesía

Introducción

Así como el hombre comenzó a usar el lenguaje para comunicarse, también comenzó a utilizarlo en forma artística. Creó cuentos para entretenerse y reflexionar, mitos y leyendas para explicar su entorno y por supuesto, poesía para honrar a sus dioses, alegrarse por su amor y entristecerse por la muerte o el olvido.

La poesía es tan antigua como la humanidad y su trayectoria está íntimamente relacionada con la danza y la música. En el ámbito folklórico todas las fiestas están acompañadas por rondas cantadas y las personas participan coreando estribillos y creando nuevas variaciones que se ajusten a su momento. En España, por ejemplo, a fines de la Edad Media estas canciones eran recopiladas por los poetas y eruditos de la corte para entretener a los nobles junto a las creaciones literarias que imitaban a los poetas franceses.

En la actualidad estamos bastante lejos de sentir a la poesía como un objeto de recreación o de sumarnos a rondas populares para corear entre todos la celebración de la llegada de la primavera. ¿Qué ha pasado con esa relación casi mágica que existía entre el hombre y la palabra en su función poética?

Los libros de poesía casi no se consumen, el contacto más usual entre los chicos y los poemas es a través de los libros de lectura, que la mayoría de los docentes usan para actividades en lo absoluto poéticas como buscar los verbos, aprender de memoria para dar lección o subrayar las imágenes visuales y auditivas.

Es cierto que en el Nivel Inicial este mal uso no está presente por una razón, en principio, bastante obvia: los chicos no podrían hacerlo; pero también es cierto que en muchísimas salas la poesía está prácticamente ausente, el maestro no la incluye en su quehacer porque no sabe cómo o porque la siente "extraña", o porque después de leer un poema, se pregunta: "¿Qué hago?". En realidad, lo que habría que plantearse es: ¿Qué les niego a los niños cuando no los pongo en contacto con la poesía? Sin duda, una experiencia artística irreemplazable e insustituible. Porque ninguna forma artística puede ser suplantada por otra, pero en el caso de la poesía, esto es más drástico, porque ahí es donde la palabra llevada a su máxima tensión nos golpea con toda su fuerza.

Desde muy pequeños, la canción de cuna y las nanas tienen que poner a los bebés en contacto con el ritmo y la musicalidad de la palabra, ya que el significado —elemento esencial en la narrativa— pasa a un segundo plano en el marco de lo poético. Juegos entonando palabras y haciendo gestos, del tipo: "Qué linda manito...", acompañan al bebé, divirtiéndolo en el momento de cambiarlo y acariciándolo también, pero con el lenguaje.

A la musicalidad y ritmo inicial se le irá sumando la posibilidad de connotación de las palabras; sigue sin importar el significado, porque los chicos más grandes pueden imaginar muchos significados posibles sugeridos por los "sonidos" presentes en los poemas. El uso de aliteraciones, jitanjáforas[5], juegos de palabras, tan usuales en la poesía infantil, responde a esta capacidad de ellos para jugar con el lenguaje y sus sonidos. Los niños se dejan llevar por las palabras, mientras los adultos se preguntan qué quieren decir. Los chicos no solo se divierten jugando y recreando el lenguaje, también son capaces de divertirse con la poesía humorística y absurda. Este tipo de poemas, tan frecuente en el folklore español como en el argentino, ha sido retomado en la poesía de autor por M. E. Walsh y manejado en forma excelente, pensando en los chicos. Gracias a esta autora la poesía —y la literatura infantil en general— se renovó y pudo cambiar dejando de lado el didactismo de la época anterior.

5. Jitanjáfora: juego silábico sin sentido.

Ritmo, musicalidad, plurisignificación y connotación, un lenguaje sugeridor que enriquece la experiencia estética de forma irreemplazable porque enriquece las sensaciones y emociones de los seres humanos... Es necesario que esté presente entre los chicos, y los maestros deben acercarles la poesía, ya que no hay mucha ocasión de que la encuentren en sus vidas cotidianas.

La poesía en el Jardín de Infantes

La presencia de la poesía en el Jardín de Infantes se torna fundamental si, como señala María Elena Walsh, se valora la sensibilidad y se aspira a la educación de seres "lo menos maleables posible a las presiones de una sociedad enloquecida" (Walsh, 1967).

La poesía, lenguaje divergente, de aperturas, de sugerencias, de exploración de sonidos y ritmos, permite a los chicos un encuentro diferente con la palabra, un encuentro estético, enriquecedor de sus sensaciones y emociones, disparador de su fantasía, de su creatividad. Propiciar ese espacio implica, además, recuperar y vivificar la espontánea atracción que desde bebés han sentido en sus primeros contactos con la palabra poética: canciones de cuna, rimas que se acompañan con movimientos del cuerpo, etc.

Condiciones

La poesía que se seleccione para los chicos debe ser —aunque esto parezca redundante— verdadera poesía. Muchas producciones destinadas a niños no son más que un conjunto de versos llenos de diminutivos, con rimas pobres, generalmente alusivos a algún "tema escolar". Dar un carácter utilitario a la poesía atenta contra su misma esencia ya que, como señala María Elena Walsh "la poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción" (Walsh, 1967).

Creemos importante que el docente pueda realizar una adecuada selección teniendo en cuenta la **calidad**, la riqueza literaria de los textos poéticos para garantizar una experiencia efectiva y fructífera de encuentro con auténtica poesía.

La calidad

Nos parece importante detenernos en algunas consideraciones que puedan ayudar a realizar esta tarea. Nos interesa para ello citar la siguiente definición de **poesía para niños** que aporta la autora y poeta Graciela Pellizzari: "La poesía para niños es ritmo, rima y juego de palabras con sentido poético" (Pellizzari, 1990).

Dentro de las características que se destacan en esta definición, nos interesa centrarnos en el **sentido poético.** Parafraseando a la autora, podemos decir que la poesía trasciende el sentido informativo (informar algo en un lenguaje "racional" de uso corriente) y el expresivo (que da una idea de la actitud del hablante), ambos comunes al lenguaje cotidiano, para aportar ese "algo más" que es el **sentido poético,** que no se capta conceptualmente sino de manera intuitiva.

> "[...] el sentido poético no nos informa nada, sino que nos provoca otras vivencias que son de naturaleza distinta a nuestra percepción práctica, cotidiana o científica [...] lo poético provoca la 'ruptura' con nuestra forma usual de conocer, percibir y vivenciar" (Pellizzari, 1990).

En la definición aportada por Graciela Pellizzari se señalan ya algunos elementos que hacen que una poesía para niños sea lo que es. Nos interesa, a continuación, profundizar en este tema, ya que reconocer en los poemas "lo que hace que sean poemas", es decir, el uso particular del lenguaje que logra el sentido poético del que acabamos de hablar, es fundamental para seleccionar lo mejor para los niños, poemas que tengan **calidad poética.**

Para ello trabajaremos con conceptos aportados por Graciela Perriconi:

> "El lenguaje poético es un lenguaje creado, recreador y trasformador [...] definimos a dicho lenguaje como un tipo de código que modifica las estructuras gramaticales convencionales, que traspone los elementos que constituyen nuestro modo lógico de comunicarnos en el tiempo y en el espacio; también sustituye y reemplaza las formas gramaticales previstas por otras no previstas (singular en plural, tiempo pasado por presente, verbos por sustantivos, etc.). De esta forma recrea nuestro campo de experiencias diarias en la comunicación con los demás y trasforma el sentido que las palabras tienen objetivamente para cada uno de los hablantes que las emplean. El lenguaje poético es un lenguaje de aperturas, de posibilidades infinitas..." (Perriconi y Wischñevsky, 1984).

Entre las diversas características que podrían encontrarse en el lenguaje poético, Perriconi hace una selección de las que considera más relacionadas con el lenguaje y el gusto infantil. Estas son:

- La polifonía.
- La densidad semántica o condensación de expresión.
- Las trasposiciones: personificaciones, comparaciones, metáforas.
- Los juegos verbales.
- Las repeticiones o redundancias.

Las explicaciones para cada uno de estos elementos son:

- **Polifonía**: se entiende como la diversidad de sonidos que interviene en la elaboración del poema. Puede lograrse por medio de la rima, los acentos interiores, las aliteraciones (repeticiones de sonidos que logran algún efecto expresivo), las palabras seleccionadas, el uso de onomatopeyas, etc. Este rasgo de la poesía infantil se relaciona con el ritmo, la rima, y los juegos de palabras mencionados por Graciela Pellizzari, como así también con el concepto de cualidad musical, que desarrolla Elsa Bornemann en su libro referido a poesía infantil.

- **Densidad semántica o condensación de expresión:** "El lenguaje poético expresa muchas cosas en un ámbito reducido [...] el lenguaje del poema es un lenguaje de condensación, de síntesis" (Perriconi y Wischñevsky, 1984). Esta característica es una de las más interesantes de la poesía en general y es muy valioso que podamos encontrarla en la poesía para niños. Podemos pensar que se vincula con el sentido poético ya que, justamente, el efecto que logra el poema en su "espacio reducido" es el de "sugerir mucho", tocar nuestra sensibilidad, propiciar una mirada diferente y singular sobre lo conocido o cotidiano mediante un entramado artesanal, cuidado y original de palabras.

- Entre las **trasposiciones**, la autora selecciona a:
  - **La personificación:** es un recurso muy utilizado en la literatura infantil, especialmente en la narrativa, pero que también aparece con frecuencia en la poesía para niños. Consiste en atribuir características y cualidades propias del ser humano a quien no lo es (por ejemplo a objetos, elementos de la naturaleza o animales).
  - **La comparación:** consiste en establecer asociaciones y correspondencias entre elementos que guardan alguna semejanza.
  - **La metáfora:** "Es la unión de dos términos, uno real y otro irreal o evocado, con el cual guarda analogía o semejanza" (Ferradás y Romeo, 2011). En la metáfora subyace siempre una comparación, pero, a diferencia de esta, en la que suelen aparecer nexos como "cual", "que" o "como", en la metáfora están ausentes. Es decir que, mientras la frase "Tus dientes son blancos como perlas" expresa una comparación, si dijéramos "Las perlas de tu boca" estaríamos expresándonos mediante una metáfora.

- **Las repeticiones o redundancias:** "Figura que consiste en reiterar, intencionalmente, las mismas palabras o expresiones para otorgarle más fuerza al enunciado" (Ferradás y Romeo, 2011). Estas repeticiones pueden darse por la reiteración de palabras, pero también de estructuras sintácticas que generan paralelismos o, desde el punto de vista semántico (significado) por el uso, por ejemplo, de sinónimos.

Además de estas características del lenguaje poético que menciona Perriconi y que hemos intentado explicar, hay otras figuras y recursos frecuentes en la poesía para niños, como el uso de imágenes visuales, auditivas, gustativas, olfativas o táctiles; la inclusión de jitanjáforas (conjunto de palabras sin sentido, pero con marcado ritmo y musicalidad), hipérbole (imagen que expresa una exageración imposible) o hipérbaton (alteración del orden sintáctico habitual), entre otras.

Veamos ahora algunos ejemplos que nos permitan observar algunas características del lenguaje poético en poesías para niños.

Las horas

Las horas son redondas
como naranjas
usan medias de seda
y bonete a franjas.

Cuando las horas sueltan
sus campanadas
los ratones se ríen
a carcajadas

MARTA GIMÉNEZ PASTOR

Creemos que es factible observar en este poema la **personificación** tanto de las horas como de los ratones, ya que realizan acciones propias de los seres humanos sin serlo. También podemos ver la **comparación** en "las horas son redondas **como** naranjas". Vemos también la **densidad semántica** de este poema, ya que en su breve extensión sugiere muchas cosas en relación con algo tan intangible como "las horas" y propicia detenernos a pensar o sentir cosas diferentes sobre ellas, lo cual remite al **sentido poético.**

Quizás nos haga imaginar "horas redondas" porque, de manera poética, refiere al dar vueltas de las agujas del reloj, pero también están vestidas de manera sorprendente, lo cual se liga con sensaciones alegres que tal vez podamos vincular con la manera en que vivimos o pasamos el tiempo. Aquí ya entramos en el plano de la interpretación, en la captación intuitiva, difícil de poner en palabras, diferente para cada uno de nosotros y por supuesto para cada niño que escucha el poema, pero potente porque genera esos y otros muchos efectos más en cada uno y cada vez que leemos o escuchamos el poema.

Canción

La nieve, la nieve,
dice su canción
silenciosa y leve.

¡Copito de nieve
es mi corazón!

ALFREDO BUFANO

Vemos como, en este brevísimo poema (recordemos la importancia de la **densidad semántica**) aparece la **personificación** de la nieve, la **repetición** ("la nieve, la nieve") y la metáfora final ("¡Copito de nieve es mi corazón!").

¿Qué puede sugerirnos, qué emociones nos suscita, qué nos hace imaginar este poema? Nuevamente, entramos en el plano de la interpretación, de la captación intuitiva, diferente para cada uno y, muchas veces, difícil o imposible de poner en palabras. A riesgo de ser impertinente, menciono algunas cosas que genera en mí: puedo imaginar la nieve, que no "cae" (que es lo que diríamos en el lenguaje coloquial, habitual), sino que "dice su canción" —que es mucho más sutil y bello incluso que decir "la nieve canta"—. Además, es una canción silenciosa (un escándalo para el pensamiento lógico, pero una delicia para la sensibilidad poética: ¿cómo puede ser una canción "silenciosa"?). Pero, además, esa canción es "leve", lo que me sugiere "liviana", "suave".

La nieve se presenta no como un fenómeno de la naturaleza, que puede ser molesto o incluso agresivo, sino como "alguien" que nos regala algo, una canción delicada. Y que genera alegría, por eso el corazón se convierte, por la magia de la poesía, en algo tan impensado como un "copito de nieve". Quizás movedizo, saltarín, capaz de integrarse, de participar en esa canción que la nieve parece estar regalándonos.

Más allá de todas estas apreciaciones, relativas y personales, podemos afirmar sin duda que este breve poema hace mucho más que "hablar" o "describir" a la nieve que cae y a alguien que mira y se alegra por ello. Merced al sutil trabajo artesanal del poeta con las palabras se logran generar en el lector muchas y variadas emociones, sensaciones e ideas, valiosas todas ellas, porque han permitido suspender por un momento la percepción habitual y a menudo indiferente de lo que nos rodea o puede rodearnos, por una mirada renovada, abierta a una dimensión nueva, original, creativa y sensible.

Esperamos que, a través de los conceptos desarrollados, el docente se reconozca con nuevas posibilidades para elegir buena poesía, poesía de **calidad** literaria para sus alumnos y ejercer de manera comprometida su lugar de mediador entre los niños y los textos poéticos.

La variedad

Es importante proporcionar a los chicos una **variedad** interesante de formas poéticas. Tengamos en cuenta que ellos están iniciándose como lectores-escuchas de textos literarios, por lo tanto es necesario conocer mucho y variado para poder ir recorriendo un camino que, de forma individual y a veces también grupal, irá conformando intereses y gustos renovados.

Por eso creemos interesante que el docente conozca qué de la poesía para niños tiene a disposición para brindar una oferta variada, sin quedarse solo con lo que él mismo conoce, posee o ya ha utilizado muchas veces, tratando de evitar prejuicios, renovando sus elecciones y lanzándose a disfrutar junto con sus alumnos de la experiencia de encuentro con alternativas diferentes.

Desde esta idea se tomará en cuenta parte de la clasificación que establece Elsa Bornemann, en la que hemos incluido, además, otros aportes que consideramos importantes.

Si bien, tratándose de literatura, toda clasificación es relativa e inestable, considerarla ayuda a pensar en la diversidad de aspectos que pueden enriquecer la experiencia poética de los chicos.

A efectos didácticos, creemos que contar con una clasificación como la que ofreceremos a continuación —aunque pueda resultar discutible o arbitraria— puede operar como una orientación que permita "desplegar" un "abanico" de posibilidades para ofrecer a los niños; pero a sabiendas de que no hay verdades absolutas cuando estamos tratando de pensar si un texto puede incluirse o no en determinado tipo, que todo texto literario y quizás especialmente los poéticos harán "cabriolas" ante nuestros ojos y nos generarán dudas o nuevos asombros cuando intentemos determinar de qué clase son, porque la literatura siempre es transgresión y por eso, entre otras virtudes, resulta un desafío interesantísimo para nuestra inteligencia y nuestra sensibilidad.

Clasificación de poesía	
Según su origen:	• folklórica • de autor
Según su estructura externa:	• clase de versos • combinaciones métricas
Según su estructura interna:	• narrativa • descriptiva • lírica • lúdica • dramática
Según sus objetivos o funciones:	• nanas • rondas • juegos • humorísticas • disparatadas • trabalenguas • adivinanzas • celebratorias

Poesía folklórica y poesía de autor

Es importante asegurar la presencia tanto de poesías folklóricas como de autoría conocida. Las primeras poseen el encanto que las ha hecho perdurables a través del tiempo, preservan la memoria de nuestra identidad cultural, y unen a grandes y a chicos en el mismo gusto común de disfrutarlas.

Los chicos traen de su experiencia personal muchas poesías que les han sido transmitidas en el seno familiar. Resulta una hermosa actividad compartirlas con otros, brindar el espacio para que cada uno pueda enseñar a sus compañeros las poesías que sabe y los demás tal vez no, o asombrarse al comprobar que conocen versiones diferentes de un mismo poema. Aquí el docente puede explicar por qué ocurre esto, que no hay una que sea la "verdadera" y otra la "falsa" (o que una esté "bien" y la otra "mal"), sino que esas poesías —al igual que los cuentos folklóricos— se fueron transmitiendo de boca en boca y por eso, muchas veces, hay algunos cambios, y que es muy lindo pensar que muchos las dijeron y así fueron tomando forma, por el trabajo de creación de distintas personas a través del tiempo. Es muy interesante también que los chicos con padres o abuelos de otros países puedan transmitir al grupo las poesías tradicionales que conozcan.

Algunas veces, aunque parezca curioso, el proceso puede darse a la inversa. Es el docente quien dice por primera vez una poesía folklórica y los chicos se asombran luego al descubrir que también sus padres o abuelos la conocían. Como se dijo al principio, grandes y chicos se unen en el gusto común de disfrutarlas y, algunas veces, los adultos recuperan muchos recuerdos que creían perdidos.

He aquí dos ejemplos de poesías folklóricas:

(Paloma que vas volando)

Paloma que vas volando
y en el pico llevas hilo
dámelo para coser
tu corazón con el mío.

El día que tú naciste
nacieron las cosas bellas,
nació el sol, nació la luna,
y nacieron las estrellas.

(En la ciudad de Jauja)

En Jauja no hay pordioseros,
que son todos caballeros.

Los árboles dan levitas,
pantalones y botitas.

Los lunes llueven jamones,
perdices y salchichones

El perro, el ratón y el gato
comen en un mismo plato.

Como no hay que trabajar
todos piensan en bailar.

Las casas de azúcar son
y las calles de turrón.

A manos de los chiquillos
se acercan los pajarillos.

Cuando nieva son buñuelos,
bizcochos y caramelos.

Tiene coches muy bonitos
tirados por corderitos.

Esto y mucho más encierra
esta rica y linda tierra

Las **poesías de autor** permiten a los chicos conectarse con diferentes estilos de escritura. Como ya se comentó al hablar de los cuentos de autoría conocida, esto es fundamental para su formación y crecimiento como lectores. Reiteramos también la importancia de enunciar el nombre del autor del poema elegido.

Hay excelentes poesías escritas especialmente para chicos. Y no hay que olvidar que también es posible seleccionar poemas que, sin estar escritos deliberadamente para niños, puedan ser dirigidos a ellos. Tal es el caso de *La plaza tiene una torre*, del gran poeta español Antonio Machado, que a continuación se transcribe.

La plaza tiene una torre

La plaza tiene una torre,
la torre tiene un balcón,
el balcón tiene una dama,
la dama una blanca flor.

Ha pasado un caballero,
—quién sabe por qué pasó—,
y se ha llevado la plaza
con su torre y su balcón,
con su balcón y su dama,
su dama y su blanca flor.

ANTONIO MACHADO

Clases de versos y combinaciones métricas

Pensar en poesías con clases de versos y combinaciones diferentes, permite a los chicos apreciar la variedad de ritmos con sus diferentes rimas.

La clase de versos se refiere a la cantidad de sílabas que estos tienen. Así, es posible encontrar versos bisílabos, trisílabos, tetrasílabos, etc. Se considera, en general, preferible que las poesías destinadas a chicos tengan versos que no superen las ocho sílabas (octosílabos). Las poesías citadas hasta el momento están compuestas por esta clase de versos.

Los versos se combinan constituyendo una organización rítmica de unidad autónoma. Pueden agruparse formando estrofas de diferentes tipos, por ejemplo: dos versos = pareado, tres versos = terceto.

Dentro de la poesía española se encuentran muchas formas poéticas: romances, coplas, seguidillas, villancicos, etc. No es necesario que el docente sepa "definir" cada una de ellas para trabajar poemas con sus alumnos. Básicamente es importante que pueda elegir variedad de formas, y esta distinción puede hacerse a simple vista, con solo observar la "silueta" del texto literario, como puede notarse en los siguientes poemas:

Este es un grillo, este es un gallo

Este es un grillo, este es un gallo,
este es mi niño montado a caballo

Esta es una rosa, este es el clavel,
esta es mi niña bordando un mantel.

Esta es la luna, este es el lucero,
este es mi niño en el mar marinero.

Esta que canta es la pájara-pinta,
esta es mi niña que se ata una cinta.

Esta es una espiga, este es un manzano,
estos son mis niños que van de la mano.

EDUARDO GONZÁLEZ LANUZA

Siempre de frac y con zapatos finos,
no parece que fueran argentinos.
¿Por qué, por qué será
que no usan chiripá,
ni poncho ni alpargatas los Pingüinos?

MARÍA ELENA WALSH

(Había una vieja)

Había una vieja
virueja, virueja
de pico-picotueja
de pomporerá.
Tenía tres hijos
virijos, virijos,
de pico-picotuijos
depomporerá.
Uno iba a la escuela
viruela, viruela,
de pico-picotuela
depomporerá.
Otro iba al estudio
virudio, virudio,
de pico-picotudio
de pomporerá.
Otro iba al colegio
viregio, viregio,
de pico-picotuegio
depomporerá.
Y aquí termina el cuento
viruento, viruento,
de pico picotuento
depomporerá.

FOLKLÓRICA ESPAÑOLA

En estos ejemplos, el poema de Eduardo González Lanuza está formado por pareados (estrofas de dos versos) formados por dodecasílabos (versos de doce sílabas), mientras que la poesía sobre los pingüinos de M.E. Walsh, es un limerick (forma de versificación que viene de la tradición irlandesa): quintilla (serie de cinco versos) que alterna endecasílabos (versos de 11 sílabas) con heptasílabos (de 7). El poema folklórico español no está dividido en estrofas y los versos que lo componen son hexasílabos (seis sílabas) y heptasílabos. Es sencillo advertir la variedad de ritmos que estas diferentes combinaciones dan a los poemas.

Se reitera que no es necesario que el docente "analice" estructuralmente los poemas que seleccione para sus alumnos, pero sí lo es que esté atento a esta diversidad estructural, que otorga diferentes ritmos —y que puede distinguir visualmente por la "silueta" del poema y auditivamente al leerla— para relacionar a los chicos con esta riqueza que las formas poéticas poseen.

Estructura interna

En cuanto a la estructura interna, es decir la estructuración de significados, contenidos, es posible decir que son:

- **Poesías narrativas:** aquellas en las que se cuenta una pequeña anécdota, casi como un cuento en verso, tal es el caso de *La plaza tiene una torre*, citada anteriormente. Otros ejemplos:

La luna se va al zoológico

La luna se va al zoológico,
la luna se va en un coche,
pero por más que se apura
la luna llega de noche.

El león duerme y no la ve,
el elefante dormita,

los monos están soñando;
nadie sabe que hay visitas.

La jirafa se ha dormido
sobre una almohada muy larga,
y el bebé hipopotamito
en una gran cuna de agua.

Solo el oso ve a la luna:
le dice adiós con la pata,
y la luna le regala
un anillito de plata.

BEATRIZ FERRO

La ropa y el duende

A la medianoche, a la medianoche
el duende travieso abrió los roperos

—Vamos a jugar —dijo a los zapatos.
—Vamos a jugar —dijo a los sombreros.

El duende travieso se llevó la ropa
a jugar al patio bajo el limonero.

A la rueda rueda juegan los vestidos
A las escondidas juegan los sombreros.

Juegan los zapatos en una rayuela
pintada con tiza bajo el limonero.

Jugando jugando se pasó la noche
jugando, la ropa volvió a su ropero.

Jugando jugando el duende travieso
se quedó dormido dentro de un sombrero.

YALI

(La vieja locomotora Sofía)

La vieja locomotora Sofía
se fue una mañana por la vía,

porque estaba muy aburrida
de hacer siempre la misma recorrida.

Silbando muy bajito se escapó.
Con anteojos a los guardas engañó.

Por las calles fue a pasear con alegría...
y decían: "Qué raro ese tranvía".

La gente que viajaba a Ituzaingó
en Avenida Santa Fe apareció.

De repente, ¡uy!, vino un vigilante
todo panza y botones adelante.

Con las dos manos juntas por detrás,
algo dijo, que no me acuerdo más.

Ah, sí. Dijo, golpeando un pie en el piso:
"Señorita, enseñe su permiso".

Y Sofía, por estar tan asustada,
le empezó a soplar su humo por la cara.

"Señorita, usted está muy confundida,
pues no puede andar por la avenida".

Ella, entonces, marchó a la estación,
donde el guarda la esperaba en el portón:

"Ay, Sofía, desde hoy tendré cuidado
que no vuelvas a escapar por otro lado".

ELSA BORNEMANN

Dado que es característica central de este tipo de poemas el contar una historia, es posible —si bien no imprescindible— tomar en cuenta algunos de los señalamientos que se han hecho en el capítulo referido a narrativa. Visto de este modo, podemos decir que, de los ejemplos que acabamos de dar, podría resultar especialmente atractivo para los más chicos del Jardín un poema como *La luna se va al zoológico*, mientras que *La ropa y el duende*, por la presencia de lo maravilloso lo sería para una sala de cuatro años y *La vieja locomotora Sofía*, para los niños de cinco años, por su humor disparatado. Es decir que esto operaría como un "plus" de interés para cada uno de los grupos que mencionamos, pero no implica restringir las elecciones que se hagan por eso, sino que cada uno de los poemas resultará muy convocante por su propio valor poético para cualquiera de las salas de Jardín.

- **Poesía descriptiva**: describe lugares, seres, objetos, etc., de manera tal que quien la lee o escucha puede imaginar lo descripto en ella, casi como si lo estuviera viendo. Así sucede en las ya citadas de M.E. Walsh (se hace una breve descripción de los pingüinos) y *En la ciudad de Jauja* (toda una ciudad desde la óptica del disparate). Otros ejemplos:

Las olas

Las olas
son caballos
de crines blancas
que van por los mares
van trotando.

Caballos blancos
y azulados
con moscas de sal
en el rabo.

ALEJANDRO CIFRA

Los veinte ratones

Arriba y abajo,
por los callejones
pasa una ratita
con veinte ratones:
unos sin colita
y otros muy colones;
unos sin orejas
y otros orejones;
unos sin patitas
y otros muy patones;
unos sin ojitos
y otros muy ojones;
unos sin narices
y otros narigones;
unos sin hocico
y otros hocicones.

FOLKLÓRICA ARGENTINA

Como puede verse a través de los ejemplos, las descripciones pueden ser de diferentes tipos. En muchas de ellas se advierte lo que ha suscitado en la sensibilidad del autor lo observado. Tal es el caso del poema de Alejandro Cifra, que ha trabajado mediante metáforas la descripción de las olas. En estos casos es conveniente advertir que resulte cercano a la interpretación de los chicos.

También las adivinanzas suelen ser poesías descriptivas. En ellas se presentan ciertos rasgos del objeto, animal, etc. en cuestión, como un enigma a ser resuelto. Por ejemplo:

Adivinanzas

A pesar de tener patas
yo no me puedo mover
llevo la comida encima
y no la puedo comer.

(la mesa)

Soy grande y redondo
de rayos dorados
y brillo en el cielo
si no está nublado.

(el sol)

Una casita con dos ventaniscos
que si la miras te pones bizco.

(la nariz)

- **Poesía lírica**: en este tipo de poesías predomina la expresión de los sentimientos y emociones, como en la folklórica ya citada *Paloma que vas volando*. Es importante que esta subjetividad expresada en el poema resulte accesible a la emoción de los chicos. Algunos ejemplos:

Caracola

Me han traído una caracola.
Dentro le canta
un mar de mapa.
Mi corazón se llena de agua,
con pececillos
de sombra y plata.
Me han traído una caracola.

FEDERICO GARCÍA LORCA

(Debajo de la almohada)

Debajo de la almohada
guardo todo lo lindo del día:
las voces de mis amigos,
el color,
la vuelta en calesita
y la tibieza del sol...

¡Mi almohada es alcancía de alegría!

MARÍA CELIA

- **Poesía lúdica**: en ella predomina el libre juego de las palabras y su sonoridad, por encima del contenido "comprensible" del poema. Se explota el valor del significante por sobre el significado de los signos lingüísticos. Por ejemplo:

Rapa Tonpo Cipi Topo

Sipi sepe duerpemepe
Gapa topo Lopo copo,
Rapa tonpo cipi topo
quepe sopo ropo epe.

Pepe ropo tanpa topo
quepe sopo ropo epe
quepe sepe duerpemepe
Rapa tonpocipi topo.

¡Opojapa lapa quepe
Gapa topo Lopo copo
duerpe mapa máspaquepe
Rapa tonpocipi topo!

JOSÉ SEBASTIÁN TALLÓN

(La calle ánchica)

La calle ánchica
de San Fernándico,
tiene una fuéntique
de doce cáñicos.
Los doce cáñicos
son de mayólica
para las níñicas
de Zaragócica.
En Zaragócica
¿qué ha sucédico?
La torre nuévica
que se ha caídico.
Si se ha caídico
que la levántiquen;
dinero tiéniquen
los estudiántiques.
Los estudiántiques
no tienen nádica,
sino los tiésticos
de la ensaládica.
Si la ensaládica
fuera de dúlcique
tendrían dinérico
los andalúciques.

FOLKLÓRICA ESPAÑOLA

También este tipo de juego con el lenguaje se da en los **trabalenguas**, por ejemplo:

Poquito a poquito,
Copete empaqueta
poquitas copitas
en este paquete.

Erre con erre guitarra,
erre con erre carril.
Mira qué rápido ruedan
las ruedas del ferrocarril.

Una vieja bodija,
perico tija y tarantantija,
tenía tres hijas bodijas:
Perica, Tija y Tarantantija.

Poesía dramática

La **poesía dramática** —concepto que incorpora en otra clasificación la autora Graciela Pellizzari— es la que invita con su texto a realizar alguna acción corporal. "En este caso lo poético sirve de acompañamiento al juego dramático" (Pellizzari, 1990). Muchas de ellas, también, contienen diálogos a la manera de los textos teatrales. Son ejemplo de este tipo de poesías rondas como "La paloma blanca" o juegos como "Buenos días su señoría".

Objetivos o funciones

Coincidimos con M.E. Walsh cuando afirma que "la función primordial de la poesía para los niños en edad preescolar es proporcionar placer, alegría, ser en definitiva una modesta forma de felicidad", idea en la que se puede incluir la observación de E. Bornemann acerca de las funciones que señala en su clasificación, ya que apunta a las características específicas de muchas de ellas, como puede ser adormecer al niño, en el caso de las canciones de cuna, acompañar el juego (como *La farolera*, etc.), provocar la risa, como las poesías disparatadas, proponer un acertijo, como las adivinanzas, etc. Los trabalenguas, cuyo objetivo parecería ser el de depurar la articulación de palabras, tienen en el Nivel Inicial el sentido humorístico o disparatado que la propia combinación de sonidos y su tema producen.

Que quede claro, entonces, que no se está hablando de la poesía en sentido utilitario. Simplemente la clasificación contempla estos rasgos de ciertas poesías y en ese sentido se incluye el ítem **objetivos o funciones** en la clasificación.

- **Nanas o canciones de cuna**: son aquellas canciones con las que se arrulla a los niños para crear una atmósfera calma que los haga dormir. Si bien es cierto que estas tendrán un lugar privilegiado en el Jardín Maternal, también pueden incluirse en el Jardín de Infantes para acompañar determinados momentos de la cotidianeidad o generar ciertos climas, por ejemplo, luego del desayuno o merienda, para acompañar un momento de reposo o calma antes de comenzar una nueva actividad. Los chicos disfrutan del reencuentro con esas canciones que han escuchado desde muy pequeños en alguna voz familiar o pueden relacionarse con otras que les eran desconocidas. Recordemos que además de las canciones de cuna folklóricas que, en general, nos vienen de la tradición española, hay también bellísimas creaciones literarias. Se dan tres ejemplos, que el docente podrá leer con voz suave y cadenciosa o inclusive intentar ponerle alguna melodía para cantarlas. Esto último puede proponérseles también a los chicos, especialmente a los mayores: "inventar" entre todos una música que pueda acompañar el texto para cantarlo.

Los cinco burritos

¡Cómo se quedaron
los cinco burritos
al ver a la luna
dormida en el río!

¿Qué haremos con ella?
¿Con qué la cubrimos?
¿Con la arena fría?
¿Con el viento frío?

¡Cosas de la luna
dormirse en el río!
¡Cómo la miraban
los cinco burritos!

La luna redonda
temblaba de frío.
Que duerma esta noche
junto con un niño.
Quien quiere la luna
debe estar dormido.

¡A dormir,
que los cinco burritos
ya están por venir!
¡A soñar,
que la luna redonda
ya está por llegar!

Cargaron la luna
los cinco burritos
y andando despacio
cruzaron el río.

Ya vienen bajando
por este camino.
Con la luna a cuestas
llegan los burritos.
Quien quiere la luna
debe estar dormido.

¡A dormir,
que los cinco burritos
ya están por venir!

A soñar,
que la luna redonda
ya está por llegar!

Junto con la luna
dormirá mi niño
y estarán velando
los cinco burritos.

JAVIER VILLAFAÑE

Duérmete grillito

Duérmete, grillito,
duérmete por fin
que si no te duermes
no puedo dormir.

JOSÉ SEBASTIÁN TALLÓN

Canción de cuna

La ovejita me,
la ranita cua,
duérmete mi nene
que es muy tarde ya.

El gallito qui,
la gallina co.
Ya se duerme el nene,
arrorró, arrorró.

La vaquita mu,
el canario pi.
En mis brazos, nene,
duerme, duerme así.

MARCOS LEIBOVICH

- **Rondas**: poesías, generalmente cantadas, para acompañar el girar de la rueda que se forma tomándose de las manos.

- **Juegos**: poemas que se dicen o cantan, haciendo coincidir el movimiento corporal (algún tipo de mímica o dramatización) con lo que el texto del poema va diciendo.

Este tipo de poemas en general provienen de la tradición folklórica española y se han ido transmitiendo de generación en generación. Como ya se señaló al hablar de poesía folklórica en general, poseen el encanto que las hace perdurables a través del tiempo. Lamentablemente, las condiciones actuales de vida, especialmente en los medios urbanos, hacen más difícil la transmisión espontánea que les es característica. No es tan frecuente compartir juegos en veredas u otros espacios comunes, los chicos pasan muchas horas dentro de su casa (la gran mayoría en departamentos) jugando solos y en algunas ocasiones compartiendo sus juegos con uno o dos amiguitos. Esa falta de espacio y también la escasa frecuentación de chicos de otras edades, hacen que la circulación de este tipo de poemas sea escasa o prácticamente nula. Por eso es tan importante que el docente de Jardín "reinstale" esa cadena de transmisión, posibilitando la relación con estas manifestaciones tan enriquecedoras.

Es importante que el docente trate de recordar aquellos juegos y rondas que disfrutó durante su propia infancia. Si logra rescatar de algún modo parte del entusiasmo con el que cantó y jugó, es seguro que podrá enseñarlos a sus alumnos de la mejor manera, con ganas y con afecto. Se asombrará al ver su respuesta y cómo incorporarán a sus juegos estas posibilidades "viejas de toda vejez" pero nuevas para ellos, auténticamente rejuvenecidas al recobrar su lugar en las voces y movimientos infantiles.

Hay muchas rondas y juegos que usted seguramente conoce, por ejemplo: "La paloma blanca", "La farolera", "Martín Pescador", "La marinerita", "Antón Pirulero", "A la lata, al latero", "Mantantirulirulá", etc. Se agregan aquí algunas poesías, quizás no tan conocidas, para acrecentar todas las que usted pueda aportar:

Para sacar suerte

¿Cuántas patas
tiene el gato?
Una, dos, tres, cuatro.

¿Qué colores
tiene el perro?
Pardo, blanco, negro.

Una, do, li, tuá
de la limentá
osofete colorete
una, do, li, tuá.

Para jugar a las escondidas:

¡Conejitos a esconder
que la liebre va a correr!

Punto y coma
el que no se escondió
se embroma.

Una, dos y tres;
al escondite inglés.

Para ir a comer:

A comer, a comer,
soldaditos del cuartel.

Tú, como Gómez,
lo que traes te lo comes.

Para consolar al que se ha golpeado:

Sana, sana,
colita de rana.
Si no sana hoy,
sanará mañana.

- **Poesías humorísticas y disparatadas**: presentan situaciones que provocan la risa de los chicos. Las primeras por medio de sucesos graciosos, con cierto grado de verosimilitud, aunque improbables de ocurrir en la realidad. Las disparatadas, a través de un fuerte quiebre con lo realista o razonable. No siempre es fácil distinguir las diferencias entre unas y otras. Lo importante es que susciten las sonrisas o risas de los pequeños. En el capítulo dedicado a narrativa se ha señalado el gusto por el humor y el disparate que espontáneamente sienten los más grandes del Jardín. Es interesante que estas temáticas aparezcan también en las manifestaciones poéticas que se seleccionen para ellos. Algunos ejemplos:

Un elefante

Un elefante
se balanceaba
sobre la tela de una araña.
Como veían
que se mantenía
fueron a llamar a otro elefante.
Dos elefantes
se balanceaban...
(se repite aumentando
el número de elefantes)

FOLKLÓRICA

La viejecita

Érase una viejecita
que vivía en un zapato
y le hacían compañía
veinte niñitos y un gato.

Unos lloran, otros ríen,
otros hacen garabatos,
y miau, miau dice el gatito
pidiendo leche en su plato.

RAFAEL SANTOS TORROELLA

Locura de relojes

Los relojes de mi casa, cierta vez
se volvieron todos locos a las tres:
Uno se sonrió,
otro tartamudeó
y el tercero dio las horas al revés.

ELSA BORNEMANN

Noticia rara

El viernes a las tres
el señor ciempiés
se calzó sus veinte
pares de zapatos
negros, al revés,
y sin más ni más
empezó a caminar
para atrás.

MARÍA HORTENSIA LACAU

- **Trabalenguas**: este tipo de poemas parecen apuntar a mejorar la pronunciación de ciertos sonidos de las palabras. El sentido de incluirlos en el Nivel Inicial no persigue en absoluto esta finalidad, sino disfrutar de las combinaciones, a menudo disparatadas, del juego de palabras que incluyen. A los ejemplos dados en **poesía lúdica** se agregan:

El perro de San Roque
no tiene rabo
porque Ramón Ramírez
se lo ha robado.

En la calle Callao
cayó un caballo bayo
al pisar una cebolla.

Si Pancha plancha
con cuatro planchas,
con cuatro planchas
Pancha plancha.

- **Adivinanzas**: proponen un enigma a resolver, por lo general dando una descripción —algunas veces relativamente simple, otras más metafórica— de un objeto, ser o concepto. Para que los chicos logren efectivamente "adivinar" de qué se trata, hay que seleccionar los que pueden resultarles accesibles. Se incluyeron ya algunos en **poesía descriptiva**, también se proponen, a modo de ejemplo:

Poncho duro por arriba,
poncho duro por abajo.
Patitas cortas,
cortito el paso.

(la tortuga)

Tengo un traje verde
todo arrugadito
lo lavo en los charcos,
lo seco al solcito.

(el sapo)

Pasea de noche
y duerme de día
le gusta el pescado
y la leche fría.

(el gato)

- **Poesía celebratoria:** es aquella que, como su nombre lo indica, celebra, homenajea, recuerda o exalta hechos, símbolos y personajes de nuestra historia. Suele tener palabras grandilocuentes o imágenes abstractas que resultan ajenas a la sensibilidad infantil. Sin embargo, hay algunas que, en un tono diferente, logran traducir

algún sentimiento de respeto y cariño hacia nuestros símbolos patrios, como muchas de las que se cantan en los Jardines de Infantes para saludar a la bandera —a veces producto de algún buen ejercicio literario de los propios docentes. Además de las que usted pueda conocer de su práctica (intente revisar si considera que tienen **calidad literaria**) podemos incluir las siguientes:

Banderita mía

Banderita mía,
del color del cielo,
con toda mi alma
te quiero, te quiero.
Don Manuel Belgrano
fue tu creador
y eres un emblema
de unión y de amor.
Por eso, bandera
del color del cielo,
con toda mi alma
te quiero, te quiero.

AMALIA DE LABRA SANZ

Copla de la escarapela

Yo le dije a una paloma
del palomar de la escuela:
"Quisiera una flor del cielo"
y trajo una escarapela.

MIGUEL A. GÓMEZ

Al cerrar con estas explicaciones y ejemplos la clasificación de poesías, se reitera que el sentido de tenerla presente apunta a realizar una selección amplia, para acercar la palabra poética en variadas manifestaciones que enriquezcan a los chicos en su iniciación literaria.

Es importante tomar en cuenta que los parámetros utilizados en esta clasificación se complementan, es decir, podemos ver que un poema como *Paloma que vas volando* es, **según su origen: folklórico**, y su **estructura interna** nos revela que es lírico. Mientras que, por ejemplo, las adivinanzas que hemos transcripto son de **origen folklórico, descriptivas** según su **estructura interna** y, aunque resulte redundante, **adivinanzas** por su **función social**.

También nos interesa remarcar que, obviamente, no todos los poemas tienen función social.

Lo que sí sería interesante poder distinguir para efectuar la selección es su **origen** y su **estructura interna,** aunque en este último caso (recordemos que la poesía se resiste a ser "encasillada") determinarla nos genere dudas. En general, puede ser de utilidad tratar de ver qué rasgo predomina en el texto (contar algo, describir, expresar sentimientos, jugar con las palabras, pautar el movimiento corporal). Y por supuesto, nunca dudar si el poema parece presentar más de una de estas características o varias a la vez, ya que quizás por lo mismo posea un "plus" de riqueza poética.

Lo fundamental es que esta presentación, que busca ser orientadora para la selección variada de textos, permita una diversificación de opciones para considerar y presentar a los niños.

Esperamos que el recorrido resulte fructífero para realizar nuevas e interesantes decisiones para llevar a la práctica.

Sugerencias y recomendaciones: la antología personal

Es importante contar con libros de poemas en la Sala de Jardín para acceder a ellos en distintos momentos. El mercado editorial presenta una interesante variedad de obras de las que se podrán seleccionar muchos títulos. Además de la presencia de estos libros, se sugiere que el docente realice una antología personal (una selección particular de poemas), que podrá ir acrecentando a lo largo del tiempo.

La tarea consiste en una búsqueda atenta de poesías, que podrán extraerse de libros especialmente escritos para niños, como así también de la obra de poetas que no han dedicado su producción a ellos, pero que, en muchos casos —como los ejemplos citados de Antonio Machado o Federico García Lorca— pueden ser disfrutados por ellos.

No hay que olvidar toda la riqueza de la poesía folklórica, que podrá hallarse en recopilaciones y también registrando los poemas que el docente conozca por su propia experiencia, por los aportes de otros adultos y de los mismos alumnos.

Resulta muy práctico volcar los poemas recopilados en fichas, ya que permiten ubicarlos con mayor facilidad. Es importantísimo registrar todos los datos pertinentes, es decir, título de la poesía (si no lo tiene, se la nombra por el primer verso que la compone entre paréntesis —ver ejemplos en **clasificación**—), nombre del autor (si es que lo tiene), o consignar si es folklórica (con el país de origen, si se conoce ese dato). Si se ha tomado de un libro, es conveniente agregar el título y la editorial.

El fichero podrá ordenarse de la manera que resulte más práctica al docente para ubicar el poema deseado. Por ejemplo, puede ser un orden alfabético de acuerdo a los títulos de los poemas o a los apellidos de los autores. Otra posibilidad es ordenarlos de acuerdo con la clasificación que se ha propuesto en estas páginas.

Lo fundamental es que esta antología sea una genuina selección que contemple el gusto personal del docente —lo que garantizará una lectura entusiasta y comprometida— y las características de la edad de los chicos —que propiciarán un real disfrute por parte de ellos.

Otra sugerencia: la antología familiar

La poesía, quizás aún más que otras manifestaciones literarias, puede ser un hermoso punto de encuentro entre grandes y chicos. Incluir los aportes de las familias de los chicos, recuperar el bagaje poético tal vez olvidado, puede redundar en una hermosa tarea gratificante y hasta emotiva para todos. Una posibilidad es preparar un libro circulante a partir de la siguiente idea: que algún miembro de la familia escriba una poesía que recuerde de su infancia (es importante aclarar en la introducción que se haga al libro que puede ser un texto de una ronda, un juego, una adivinanza, etc.). Pedir que la escriban tal como la recordaron y que, en lo posible, pongan también por escrito —si lo recuerdan— quién se las enseñó, en qué circunstancia, por qué creen que les gustaba, qué otros recuerdos se asocian a esa poesía.

Cada vez que el libro vuelva a la sala será una ocasión interesantísima de trabajo: encontrar, tal vez, coincidencias —en los textos o en las anécdotas relacionadas con ellos—, descubrir si también a los chicos les gustan, elegir alguna/s para aprenderla/s todos, pensar cómo las palabras pueden evocarnos tantas cosas, recuperar la memoria de lo que, quizás, parecía perdido, ver cómo lo que estaba en la memoria y se aprendió oralmente puede ponerse por escrito y volver a transmitirse, observar la forma que cada poesía toma en el papel, comparar con otras poesías que el maestro haya leído, etc. A su vez, el nene que traiga en su oportunidad el libro podrá relatar al grupo qué pasó en su casa al solicitar lo pedido: si hubo diferentes recuerdos, si le enseñaron el juego o música —si fuera el caso— que acompaña a esa poesía, etc.

Es importante que el texto que redacte el maestro para comenzar el libro sea cálido y sugerente, que "dé ganas" de participar en la propuesta, que transmita la idea de que el aporte que cada familia pueda hacer es muy importante y significativo, que será valorizado y recibido con interés por el grupo.

Transmitir poesía

Las formas de transmitir: leer y decir

Ambas formas de transmisión son las indicadas para acercar los poemas a los niños y es conveniente, en la medida de lo posible, alternarlas.

Al **leer** un poema, el docente puede mostrarse como modelo lector frente a los niños y preservar la exactitud del texto tal como aparece escrito. Además, puede hacer que los niños observen la "silueta" de la poesía que va a leer o ha leído, de modo que ellos se vayan familiarizando con esta forma particular de presentación que tienen los textos poéticos.

Al **decir** los poemas que sabe de memoria, estará transmitiendo la forma más tradicional en que han perdurado los poemas a lo largo del tiempo y también estará mostrando una manera interesante de disfrutar de ellos, que es el hecho de "atesorarlos" en la memoria para poder decirlos cuando se desee, recordarlos y compartirlos con otros.

En ambos casos, reiteramos, será fundamental la expresividad que se imprima a cada poema para que los niños los reciban con regocijo.

El momento de la poesía

Así como en relación al cuento se planteó la posibilidad de crear un momento, un clima especial para leerlo o narrarlo, del mismo modo podrá hacerse con la poesía.

Reunir al grupo, crear cierta expectativa para propiciar una recepción entusiasta por parte de los chicos, leer o decir la poesía elegida de manera expresiva, pero sin afectación, harán que el encuentro con la palabra poética pueda ser realmente valorado. Como ya se señaló en el primer capítulo, será este un encuentro breve pero muy intenso. No es necesario "completar" ese momento con actividades posteriores. La lectura de algunas poesías puede demandar apenas unos pocos segundos, pero no hay que caer en la "trampa" de pensar que lo breve es poco. Durante esos escasos segundos en que los chicos estén escuchando el poema, estarán imaginando, disfrutando del especial trabajo con las palabras que las manifestaciones poéticas exhiben, emocionándose o riéndose...Y eso es lo fundamental, sin importar cuál sea la duración de ese momento.

También es especialmente interesante que la poesía pueda estar presente, "brotar" espontáneamente relacionada con alguna experiencia o actividad que se esté haciendo. Recordar una poesía que hable de la lluvia si de pronto comienza a llover, proponer una adivinanza antes de comenzar una actividad, una ronda durante el juego en el patio, decir una poesía, como si se cantara una canción, mientras vamos caminando juntos... Tanto en estos ejemplos tomados al azar, como en la preparación de un momento, es fundamental la actitud que adopte el docente. Su sensibilidad, su entusiasmo, sus ganas de jugar con las palabras, de "saborearlas", propiciarán una relación sensible y entusiasta también en los chicos.

Como ya se aclaró en "condiciones", en ningún caso es necesario que la poesía elegida responda al tema de la unidad didáctica que se esté tratando.

La importancia de la continuidad en el trabajo con poesías

En ocasiones, la presencia de la poesía en la sala resulta escasa y muy esporádica. Diversas pueden ser las razones para que esto ocurra. Quizás la falta de gusto del docente por esta manifestación literaria, de conocimientos para seleccionarlas, o tal vez lo que comentábamos con anterioridad: la creencia de que no se justifica invertir tiempo para convocar a los niños y prepararlos para escuchar porque se trata de una actividad muy breve.

Hay que tener en cuenta que la frecuentación continua de, en este caso, el contacto con los textos poéticos, es lo que efectivamente puede garantizar que los niños se conviertan en lectores-oyentes competentes, sensibles, que avancen en el enriquecimiento de la experiencia estética que nos interesa ofrecerles. Porque se trata de experiencias fundamentales para la infancia, que ofrecen una dimensión diferente del mundo que los rodea y de sí mismos, que les permite un encuentro estético con las palabras, que enriquece sus sensaciones y emociones, enciende sus fantasías y su creatividad.

Para favorecer la continuidad en el trabajo con poesías, damos a continuación una propuesta sencilla, que hemos probado en reiteradas oportunidades con excelente repercusión y que puede ser un insumo muy valioso para la tarea del docente centrada en la transmisión de textos poéticos.

Una propuesta para garantizar la continuidad: el rincón móvil de poesía

Es esta una propuesta fácil de realizar, ya que implica elegir un soporte atractivo para disponer en él los poemas que se seleccionen previamente.

Se podrá conseguir o construir un elemento que pueda albergar los poemas, por ejemplo, una caja decorada, una galera de mago (de cotillón), un "cofre" de pirata (hecho con una caja), una valija pequeña, una canasta, etc., de donde se saquen cada día los poemas que se leerán a los niños.

El soporte puede ser también plano pero figurativo. Por ejemplo la silueta de una casa o castillo con puertas y ventanas que se abran (esto se logra sencillamente calando el cartón o cartulina que se utilice), o una simple cartulina azul en donde se coloquen estrellas que puedan desprenderse para ver los poemas que cada una de ellas oculta, o un paisaje con diferentes elementos (también planos) detrás de los cuales están los poemas...

Las poesías seleccionadas estarán transcriptas en papeles o pequeños recortes de cartulina y, según sea el soporte elegido, es posible darles alguna forma en particular. Por ejemplo, si se tratara del "cofre" de un pirata, los poemas podrían estar pegados en cartones redondos forrados con papel metalizado que sugieran ser monedas de oro.

Como se deduce de todo lo explicado anteriormente, la selección de poemas que se incluya será de calidad y variada. Según sea el soporte elegido, sugerimos comenzar con una cantidad de textos no menor a diez o doce.

Una cuestión importante es la presentación que se haga de este "rincón móvil", para que genere expectativas en los niños y los predisponga a escuchar con interés.

Solo por dar un ejemplo, si optamos por utilizar la galera, podríamos contarles que tenemos un amigo mago que se ha ido de viaje por el mundo y nos ha dejado su galera mágica. Podemos incluso utilizar un palito o varilla pintada o decorada, colocarle un imán en la punta, mientras que en cada recorte de cartulina (en donde están transcriptos los poemas) haya un clip metálico. Esto permitirá (luego de decir alguna frase que los chicos puedan conocer, como el tradicional "abracadabra"), introducir el palito o varilla y sacar, como por "arte de magia" un poema de la galera. Se trata de detalles sencillos pero que hacen la diferencia, ya que no causaría el mismo efecto introducir la mano para extraer los textos.

Una vez hecha la presentación y luego de leer una cantidad de poemas, quedará instalado el rincón móvil en la sala para ir todos los días a él a ver qué hay cada vez, qué poemas nuevos nos esperan, por lo cual es necesario ir renovándolos diariamente.

Según sea el soporte elegido se podrá alternar la presencia de estos recortes que tienen poemas transcriptos para que, por

ejemplo, algunos días, para asombro de todos, aparezca un libro completo de poemas.

En todos los casos, es fundamental la actitud lúdica que el docente imprima tanto a la presentación del "rincón móvil" como a las sucesivas actividades de lectura que se realicen.

La presencia de este recurso podrá generar un ritual diario. Serán los mismos chicos, como hemos tenido oportunidad de comprobar, los que soliciten ver y escuchar qué nuevos textos les regalará ese día la galera (o el cofre de tesoros, el cielo estrellado, el castillo mágico, etc.).

Otra recomendación que queremos hacer es la de tener en cuenta la edad y los intereses del grupo en particular, tanto para elegir el soporte, como para pensar la historia de presentación.

Así, para la sala de tres años quizás resulten más atractivos elementos más "realistas" o cercanos a sus vivencias, como por ejemplo varias cajas pequeñas y unidas que simulen un tren para que en cada vagón viajen los poemas. O, si se tratara de una representación plana, la imagen de una granja con animalitos, cada uno de los cuales esconderá una poesía.

Para las salas de cuatro y cinco años quizás se pueda pensar en opciones vinculadas con lo mágico o maravilloso. Además de la galera de mago que hemos sugerido, podría confeccionarse, por ejemplo, un caldero de bruja y utilizar el mismo artilugio del imán y los clips metálicos, pero esta vez colocando el imán en una cuchara de madera para revolver los distintos "hechizos" que hagan aparecer poemas.

También serán de interés los temas vinculados con la aventura y con espacios diferentes a los conocidos por los niños.

Las opciones son muchísimas. Lo fundamental es poner en juego la inventiva y la creatividad del docente y tomar en cuenta los intereses del grupo en particular.

Sugerimos realizar esta actividad todos los días, e ir colocando los textos extraídos del soporte a la vista de los niños en alguna cartelera de la sala. Esto podrá ser un insumo para otras propuestas, como elegir el que más les gustó de los leídos en la semana, armar una antología, seleccionar uno para aprender de memoria, etc.

El comentario posterior a la escucha del texto poético

Elsa Bornemann indica, en el libro que ya se ha citado, la no conveniencia de preguntar a los chicos si la poesía les ha gustado inmediatamente después de haberla leído o dicho. Coincidimos totalmente con esta idea ya que, por lo general, responden apresuradamente con un "sí" o un "no", que difícilmente da cuenta de lo que la poesía les produjo. Es preferible dejar que manifiesten su gusto o eventual desagrado de manera espontánea, con las expresiones que les sean propias. Pensemos que a nosotros como adultos nos pasaría algo similar ante cualquier hecho estético: tanto al leer un poema como al escuchar una canción por primera vez, al salir de ver una obra de teatro, o de presenciar una película. Muchas veces resulta difícil expresar de inmediato qué hemos sentido, por qué nos ha emocionado o no, etc. El silencio de los chicos, las sonrisas, las miradas asombradas o alegres, las expresiones que naturalmente surjan, serán los indicadores más válidos de lo que esa poesía haya suscitado en ellos.

A partir de esas primeras impresiones y sensaciones que puedan percibirse en los alumnos y que dan cuenta del gusto o disgusto, del disfrute, de la emoción, etc., podemos, en algunas oportunidades —no obligadamente, ni tampoco todas las veces que se lea o diga un poema— avanzar con mayores certezas en el campo de la apreciación.

Como ya hemos visto, el texto poético exhibe características (como la condensación semántica, el ritmo y la rima, o la cualidad musical) que generan una experiencia estética muy valiosa en los niños, muchas veces difícil o imposible de poner en palabras.

El docente puede, en algunas ocasiones, intentar hacer esto "observable", es decir, vincular la resonancia de la experiencia estética con el texto que la produjo. Y, en algunos casos también será factible problematizarla.

A modo de ejemplo, pensemos en lo siguiente: si el docente ha leído el poema folklórico *Había una vieja* (incluido en este capítulo) y observa que muchos de los niños acompañan con algún balanceo corporal la cadencia de la lectura, es interesante comentarlo y vincularlo con el ritmo del poema. Se podrá

decir, por ejemplo: "Me parece que esta poesía les dio ganas de moverse... ¿Por qué será?" Y así, leerla nuevamente y observar, comentar cómo se vincula la poesía con ese movimiento, ya que, en este caso, es un poema con ritmo muy marcado.

Se podrá también comparar esta poesía con otras parecidas o diferentes en cuanto a esta característica.

El docente podrá propiciar también que los niños comenten con sus compañeros sensaciones o emociones que les suscitó el poema leído (¿Qué fue lo que los hizo reír, o qué sintieron, qué se imaginaron? etc.).

Según sean las características del texto, el docente podrá guiar a los niños en sus comentarios para que avancen en distintos aspectos de la apreciación estética del poema, es decir, hacia considerar aquellas características del texto que hacen posible que ellos sientan, piensen e imaginen diferentes cosas cada vez y con cada poema.

El aprendizaje de la poesía

Memorizar una poesía es, de algún modo, "atesorarla", hacerla propia. Así como a los chicos les gusta aprender canciones para poder cantarlas en diferentes momentos, solos o con sus compañeros, similar es el sentido que tiene el hecho de aprender una poesía. Nunca deberá ser una imposición del docente. Podrá proponérselos, como una invitación para saberla, para hacerla propia —como se dijo anteriormente— o bien surgirá del espontáneo interés de los chicos por aprenderla.

Cuando así ocurra, el docente leerá o dirá la poesía reiteradas veces, siempre en su totalidad. No es conveniente fragmentarla, es decir, leer un verso y hacer que los chicos lo repitan, luego otro, etc. Esto haría que el poema se presentara como desmembrado, lo que dificultaría la captación de su sentido, que siempre es global. Al repetir el poema en su totalidad, los chicos irán sumando sus voces a las del maestro, diciendo primero las palabras o segmentos que recuerden más, hasta completar el aprendizaje de todo el poema. Facilita este procedimiento comenzar a hacerlo con poesías breves. Algunos

chicos las retendrán más rápidamente que otros, de acuerdo con el interés que tengan y también según sus diferentes maneras de memorizar. Según sea el poema en cuestión puede que esto ocurra en un solo día o en el transcurso de días sucesivos. En cualquier caso, lo fundamental es que resulte una actividad placentera, centrada en el interés de ellos por comenzarla y continuarla, para concluir cuando este decaiga.

Puede ocurrir también que manifiesten intereses diferentes y es muy importante respetarlos. Esto, lejos de ocasionar dificultades, puede resultar una alternativa muy valiosa de vinculaciones. El docente podrá dedicar un momento "a solas" con un nene que pide escuchar o aprender un poema que le ha gustado. Durante el juego libre en el patio, por ejemplo, podrá dedicar unos minutos para volver a decírselo o transcribirlo para que lo lleve consigo y otro adulto de su núcleo familiar se lo lea otra vez.

Es muy valioso preparar afiches o pequeños carteles con los poemas preferidos, ubicarlos en distintos lugares de la sala, en un sector especialmente destinado a ellos o en la cartelera del Jardín. El poema elegido y transcripto de ese modo será leído nuevamente por el docente. El texto poético, claramente reconocible por su "silueta" gráfica y ya aprendido por los alumnos, posibilitará que pongan en juego sus estrategias de prelectura y lectura, acrecentando al disfrute de la palabra poética la interacción con la palabra escrita, natural interés de esta edad.

Jugando con las poesías

Otra manera de atesorar los poemas es "jugar" con ellos, explorar su ritmo, su musicalidad diciéndolos de diferentes maneras, "saborearlos", acompañar con el cuerpo los movimientos que sugieren o que se pueden crear a partir del enlace de las palabras que los conforman.

Se evitará caer en movimientos estereotipados, en ademanes de tipo declamatorio, o en proponer una manera de decirlas o moverse con ellas que sean imitación de lo que haga el docente. Por el contrario, la propuesta es propiciar a través de ellas la expresividad y creatividad de los chicos.

- **Poesías "a la manera de"**

Elegir una poesía ya conocida por los chicos, preferentemente breve, y proponer decirla del modo en que lo harían diferentes personajes. Por ejemplo, con una poesía folklórica como *Los sapitos.*

Los sapitos
Los sapos de la laguna
huyen de la tempestad.
Los chiquitos dicen: —tunga
y los grandes: —tungairá.
¡Sapito que tunga y tunga,
sapito que tungairá!

¿Cómo podría decirla un fantasma?, ¿y un nene con sueño?, ¿un señor muy enojado?, ¿una brujita?, ¿un pollito resfriado?, etc.

- **Fuerte/suave... rápido/lento**

Decir poesías conocidas variando la intensidad o velocidad. Por ejemplo otra poesía folklórica:

—Palomita blanca, reblanca, reblanca.
¿dónde está tu nido, renido, renido?
—En un árbol verde, reverde, reverde,
todo florecido, recido, recido.

¿Cómo podríamos decirla para que todos la escuchen, "a los cuatro vientos"? ¿Y muy, muy suave, casi susurrando?

¿Y si la dijéramos, rápido, rapidísimo, como si estuviéramos muy apurados? ¿O lento, lento, alargándola mucho?...

• **Las poesías se hacen "canciones"**

Intentar ponerle música a una poesía conocida. Repetirla, y tratar de "sentir" qué música "sale" de ella. Se puede comenzar con las nanas de autor (por ejemplo *Duérmete grillito*, de José Sebastián Tallón), ya que los chicos podrán relacionarlas con el ritmo suave y cadencioso de otras canciones de cuna que conozcan. Luego probar con distintos ritmos y melodías. Es factible, también, "montar" una poesía sobre la música de una canción que conozcan.

• **"Bailar" poesías**

La relación entre el texto poético con la musicalidad y el movimiento corporal que se hacen presentes en las **rondas** y **juegos,** puede extenderse a otros poemas. Intentar una simple y espontánea "coreografía" (sin caer, como ya se dijo, en imitación de movimientos del docente, o estereotipos "declamatorios") puede resultar una experiencia muy atractiva, otra manera de sentir y disfrutar del poema. Lo importante es que sea genuina expresión de los chicos. Las poesías narrativas o descriptivas podrán sugerir ciertos movimientos a partir de lo dicho en el texto (por ejemplo *Los veinte ratones* o *La vieja locomotora Sofía*), y será especialmente interesante trabajar con poesías lúdicas (por ejemplo *Había una vieja* o *Rapa Tonpo Cipi Topo*) para ver qué tipos de expresiones suscita en ellos el libre juego de las palabras.

Provocar-coordinar la exploración poética de los chicos

Por todas las consideraciones hechas hasta el momento, resultaría difícil hablar de una posible producción poética por parte de los chicos en términos de genuina poesía, como obra artística, plurisignificativa, sugerente y trascendente.

Sin embargo, la natural relación de los chicos con las palabras, el poder "dejarse llevar" y vincularse lúdicamente con ellas, hacen posible alentar todos los procesos de exploración poética de que sean capaces.

Es importante considerar también un punto de coincidencia entre los chicos y los poetas: ambos comparten la llamada "visión adánica", es decir, la capacidad de ver lo cotidiano, lo habitual, como si fuera la primera vez: una mirada de asombro, desconcierto o emoción ante los seres y las cosas, similar a la que tuvo Adán al enfrentarse con el mundo.

Los chicos —que están descubriendo constantemente el mundo que los rodea, preguntándose sobre las cosas, los otros y sobre sí mismos—, nos asombran a menudo con observaciones expresadas de una manera "no convencional" para el adulto. Esta forma de expresarse puede contemplar metáforas audaces, personificaciones, imágenes sugerentes... la capacidad poética está allí, latente. Esa actitud, lejos de ser corregida o subestimada por el docente, puede ser alentada y propiciada, proponiendo exploraciones en y con la palabra.

Es así, entonces, que las propuestas consisten en favorecer esas exploraciones, sin pretender, en ningún caso, que se llegue a realizar un poema. Pero sí alentar todas las incursiones en el campo de la poesía que les permitan expresarse y poner en juego su creatividad.

El lugar del docente como mediador para que esto sea posible es sumamente importante, ya que será él quien ofrezca ideas y propuestas para que los niños se animen a decir, a probar, a entrar en una dimensión diferente a la habitual respecto del uso del lenguaje cotidiano.

Es importante resaltar que el trabajo de exploración deberá tener como requisito previo la experiencia de haber escuchado antes muchos y variados poemas.

En ocasiones las exploraciones poéticas consistirán en "jugar" con algunas palabras para "saborearlas", para sentir de un modo diferente su particular materialidad. En otras se les propondrá incursionar en exploraciones que vayan tomando cierta forma, aunque siempre sin pretender que se llegue a la concreción de un auténtico poema.

El docente estará muy atento a la coordinación de las actividades, especialmente cuando se trabaje con el grupo total: alentar a los más tímidos a expresarse, escuchar con atención los aportes de todos y cada uno, dirimir —cuando sea necesario— algún desacuerdo que surja, invitar a escuchar a los compañeros, hacer observables los logros que uno y otros van haciendo son, entre otras, algunas intervenciones importantes a tener en cuenta para lograr que las actividades fluyan y los niños construyan nuevos aprendizajes.

Es importante señalar también que toda actividad de exploración contribuye a la apreciación, ya que al jugar con las palabras, intentar construir rimas, probar dar forma a las adivinanzas (entre otros ejemplos), los niños podrán apreciar mejor el valor de los poemas que han escuchado y escucharán. Estarán acercándose más a ese trabajo "de artesano", que mencionara María Elena Walsh, que ejecuta el poeta y también el pueblo cuando los poemas ruedan de boca hasta tomar formas delicadas y precisas que nos conmueven.

Algunas sugerencias

• Las palabras que nos gustan

¿Cuáles son las palabras que más nos gustan? ¿Cómo suenan? ¿Qué nos imaginamos cuando las decimos? ¿Qué vemos, qué sentimos?

Preguntas como estas —o similares— posibilitarán a los chicos explorar sonoridades y connotaciones. Quizás surjan coincidencias o diferencias. Lo importante es que puedan decirlas ante los demás y tratar de expresar las sensaciones e imágenes que asocian con ellas.

• Las palabras ruidosas, suaves, cortitas y largas

¿Cuáles son las palabras que hacen "mucho ruido" al decirlas? ¿Y las que parece que acarician? ¿Qué palabras muy cortitas conocemos? ¿Y cuáles son las más largas?

La idea es explorar las palabras desde su "materialidad", sus sonidos y sus ritmos, es decir, el valor del significante momentáneamente liberado de su significado convencional que, como se mencionó anteriormente, es la característica preponderante de las poesías lúdicas.

De manera similar se puede trabajar desde otras ideas: el sabor, el aroma y el color que tienen las palabras; las palabras que nos hacen reír, o nos ponen tristes, las palabras que no nos gustan, las difíciles, las raras, las que siempre repiten algunas personas, etc. Es decir, poner en primer plano los aspectos sonoros, rítmicos, las connotaciones afectivas e imaginativas que pueden tener las palabras fuera de su contexto comunicacional cotidiano. Ellas —como los colores o formas en la creación plástica, los sonidos y silencios en la musical— son esenciales en la producción poética. Recuperarlas desde estos aspectos, posibilitará un trabajo sugerente, liberador, abierto a una producción enriquecedora.

• Rimando y rimando

La rima es un elemento frecuente en las poesías para niños. También es habitual su aparición en juegos verbales espontáneos de los chicos. Es interesante propiciar exploraciones en torno a ellas, sobre la base de sus saberes previos y el natural gusto por hacerlo.

Es frecuente proponer rimas con los nombres de los chicos que componen el grupo. Esto puede resultar interesante, ya que, obviamente, el nombre propio reviste una enorme significatividad para cada uno. Por esa misma razón, es aconsejable hacerlo con sumo cuidado por parte del docente, ya que muchas veces el rimado se presta a asociaciones que pueden desagradar o inclusive ofender a alguno de ellos.

Se propone, entonces, partir de **cuentos mínimos** (breves textos poéticos con elementos narrativos). Estos posibilitarán explorar, a la vez, la rima y algunas características de la poesía narrativa, lo que resulta muy factible

en esta edad. Luego de transmitir al grupo algún cuento mínimo tradicional, como por ejemplo:

Este es el cuento de la canasta
y con esto, basta que basta.

Este es el cuento del soldado,
este cuento se ha acabado.

proponer a los chicos la invención de otros. El docente puede dar la iniciación con el primer verso, como por ejemplo:

"Este es el cuento de la madrastra..."

"Este es el cuento de un sol cansado..."

A los cuales, el grupo probablemente rime con los otros versos ya conocidos, para luego ir complejizando:

"Este es el cuento del caramelo..."
"Este es el cuento de la camisa..."
"Este es el cuento de la paloma..."

con los que, tal vez, puedan ir apareciendo otras rimas, como por ejemplo:

1. "...que camina por el suelo"
2. "...que está rota y me da risa"
3. "...que en la ventana se asoma"

No importa demasiado si la métrica no es ajustada. Lo más importante es la exploración, que se irá centrando en el aspecto sobre el que el docente llame la atención. Como en este caso es la rima, se buscará la asociación con palabras que "terminen parecido".

- **Los poemas también cuentan**

El trabajo con los cuentos mínimos y el conocimiento de diferentes poesías narrativas, posibilitará la

exploración de poemas narrativos. Por ejemplo, cualquiera de los tres que se han mencionado en el punto anterior a manera de ejemplo, podría dar pie a la continuación de una historia simple, que puede ser propiciada por el docente con preguntas como: ¿a dónde irá el caramelo?, ¿con quién se encontrará?, etc.; ¿de quién es la camisa?, ¿dónde está?, etc.; ¿cómo es la paloma?, ¿qué hace?, etc.

Para esta propuesta lo importante es mantener la idea de "contar algo en forma de poema". No es sencillo mantener la métrica y la rima, pero se podrá ir probando encontrarlas paulatinamente.

- **Los poemas dicen cómo es**

La exploración estará centrada en la particularidad de los poemas descriptivos: brindar las características de un ser, objeto o paisaje para poder "verlo", imaginarlo.

Una alternativa de comienzo es trabajar en la producción de **adivinanzas:** elegir algún elemento, observarlo con detenimiento para poder determinar qué es lo que más lo caracteriza y tratar de dar a esos rasgos seleccionados forma de breve poema. Al no mencionar de qué se está hablando, se habrá convertido en adivinanza. Esto pondrá en juego la habilidad de los chicos para elegir pistas, que irán de las más obvias a las demasiado complejas. El docente irá guiando estos intentos, buscando cierto equilibrio en las propuestas.

Se puede probar hacer otros poemas de tipo descriptivo, eligiendo objetos o animales significativos para el grupo, tratando de "retratarlos" por medio de las palabras.

- **Poemas para decir qué sentimos**

Como aproximación a los poemas de tipo lírico, se puede proponer al grupo manifestar sentimientos o emociones que experimenten en relación a momentos,

hechos o situaciones. ¿Qué sienten los días de lluvia? ¿Les gusta verla caer, mojarse con ella? ¿O les produce tristeza?... ¿Cuándo ven una mariposa aleteando sobre una flor?... ¿Cuándo comienza a hacerse de noche?... ¿Cuándo brilla muy fuerte el sol?... Conversar brevemente con los chicos acerca de las sensaciones y emociones que surgen ante situaciones como las mencionadas u otras, puede ser una manera de entrar en este tipo de poemas: elegir las palabras para expresar esos sentimientos, las imágenes que vayan brotando. El docente puede propiciar la búsqueda de expresión a través de comparaciones o inclusive metáforas: me siento triste como...o alegre como... Si es posible, buscar un ritmo para lo que se va diciendo, quizás alguna rima. Lo fundamental es que los chicos encuentren un cauce en las palabras para decir de otra manera, que puede resultar muy intensa, aquello que a veces resulta difícil de expresar por medio del lenguaje coloquial.

- **Poemas para decir te quiero**

Partiendo de un poema lírico muy sencillo como *Paloma que vas volando* puede proponerse al grupo elegir palabras para manifestar los afectos. Regalar a otro bellas imágenes pensadas y elaboradas seleccionando lo que nos parece más lindo puede ser una hermosa manera de vivenciar este tipo de poemas. ¿A quién les gustaría decirle que lo/la quieren mucho? ¿Cómo se puede decir "te quiero mucho" sin usar esas palabras? ¿Qué cosas lindas se parecen a esa persona que quieren?...

- **Poemas para decir locuras**

Jugar libremente con las sonoridades y las rimas, sin detenerse en el significado "lógico" de lo que se dice puede ser una interesante entrada en la producción de poemas de tipo lúdico.

El gusto por el humor y el disparate de los chicos mayores será de especial ayuda para generar este tipo de poemas, que en algunos casos resultarán prácticamente trabalenguas. Poder reírse sanamente del porque sí, dejar que las palabras se unan de maneras insólitas, jugar con ellas espontáneamente, es un creativo y liberador ejercicio que los chicos apreciarán y disfrutarán plenamente.

La coordinación y el registro de las producciones

Todo lo dicho en cuanto a la coordinación en la producción de cuentos y su registro es válido en cuanto a los poemas. La diferencia estará dada, claro está, en los aspectos a trabajar que ya han sido enunciados en los ejemplos de propuestas.

Lo más importante es que el docente aliente estas producciones, generalmente desestimadas en el Nivel Inicial, propiciando toda la libertad para la exploración, el juego y la creatividad en el inagotable mundo de las palabras.

Será importante que el docente lleve un registro escrito de las exploraciones de los niños que hayan tomado cierta forma, para que ellos puedan ver el resultado de esa tarea.

Los textos que se hayan generado podrán incorporarse a la cartelera de la sala y también a la del Jardín para difundirlos a la comunidad.

Es importante intentar ponerle un título a cada producción y consignar los "autores" que han participado en la elaboración de los textos.

Incluso, cuando se haya conseguido una cierta cantidad de textos, el docente podrá confeccionar un libro que los incluya, para incorporar en la biblioteca de la sala. También, especialmente en el caso de los niños mayores, los propios chicos podrán participar en la confección del libro y, si así lo desean, agregarle dibujos a modo de ilustración.

Teatro

Introducción a su historia

Un fenómeno tan complejo y rico como es el teatral no puede ser enteramente comprendido si no se hace alusión, aunque sea brevemente, a su proceso histórico dentro de nuestra cultura. Por esto se hará un rápido recorrido a través de él.

El origen del teatro es polémico, de hecho hay tres teorías que se presentan como posibles:

a. **Religiosa**: los mitos eran representados por los sacerdotes ante la comunidad, por lo tanto el teatro es un efecto de la religión.
b. **Psicológica**: el hombre tiene una tendencia natural a desdoblarse y jugar a ser lo que no es.
c. **Social:** el hombre tiene una capacidad de imitación natural que ejerce dentro de su núcleo.

Se puede decir que todas estas teorías tienen parte de razón y que en realidad lo que sí puede reconstruirse perfectamente es su historia en Occidente:

1. **En la Antigüedad:** el teatro griego comienza en Atenas, durante las fiestas dionisíacas, donde se unen la danza, el canto y la representación dramática de ciertos episodios míticos. Son espectáculos públicos y al aire libre. El siglo V a. C. es el más importante en la profesionalización del teatro; autores como Sófocles,

Eurípides y Esquilo jerarquizan la Tragedia. Las obras se representan en anfiteatros de piedra, excavados en las laderas de las montañas, y los actores se caracterizan con máscaras y zapatos especiales.

El teatro romano heredó varias de las características de la representación escénica del griego y también muchas de sus obras se inspiraron en él. Coexisten con las obras teatrales, los "ludi": juegos de boxeo, destreza física, representaciones farsescas, etc. De esta tendencia popular nace el famoso "pan y circo" romano: a medida que aumentaba la violencia y la crueldad de los juegos, la decadencia del Imperio se acentuaba.

2. **En el Medioevo:** el teatro queda reducido a actores ambulantes que a veces solos, otras en grupos, van de pueblo en pueblo cambiando su arte por comida y algunas monedas. Los juglares, trovadores, malabaristas, saltimbanquis, titiriteros, bardos, etc. son esperados por la gente sencilla. Es la Iglesia en el siglo XII la que rescata el teatro al darse cuenta del valor didáctico del hecho teatral. Comienzan a escribirse y actuarse los primeros autos sacramentales[6], cuyo objeto es representar la doctrina cristiana a los fieles. El teatro profano se especializa en la representación de farsas en un tablado al aire libre.

3. **Durante el Renacimiento:** lo clásico marca el rumbo y el nuevo teatro se dirige a las clases aristocráticas en un estilo culto. En el S. XVI se construyen por primera vez edificios techados, usando como modelos los teatros romanos, con una escenografía al fondo representando los lugares donde se desarrolla la acción; un telón separa el escenario de la platea en forma de herradura, este es el famoso teatro de boca que durante siglos fue copiado por todos. El teatro popular se encarna en la

6. Obras teatrales de un solo acto con tema religioso, al principio representadas por sacerdotes católicos.

Commedia dell' Arte que pone el acento en el trabajo actoral.

4. **Cuando aparece el barroco:** se realizan grandes avances en la escenografía, se incluyen nuevos temas y nuevos personajes inspirados en la realidad. Es la época de los grandes autores. El teatro culto se masifica y los autores son agasajados por la nobleza y el pueblo.

5. **Neoclasicismo:** nuevamente se pone en un primer plano la posibilidad didáctica del teatro, lo que trae un empobrecimiento en lo textual. La popularización de la ópera renueva la escenografía a dimensiones espectaculares: explosiones en escena, participación de caballos en la representación, etc., crean la necesidad de ampliar los teatros.

6. **En el romanticismo:** desde lo técnico, no hay grandes variaciones. Pero los autores reclaman mayor libertad en los temas, las formas, etc. Junto con el protagonismo de los autores también crece la necesidad de actores más competentes para las nuevas obras y entonces los directores juegan un papel fundamental como intermediarios entre el texto y los intérpretes. Se comienza a representar la visión del director sobre la obra.

7. **Llegando al teatro moderno:** desde el comienzo se caracteriza por una absoluta libertad en todos los aspectos. Durante los siglos XX y XXI, se ha hecho, literalmente, de todo en teatro. Se ha tratado de renovar todos sus elementos técnicos, actorales, textuales... Sin embargo, el público no es demasiado numeroso y los jóvenes en su mayoría no asisten al teatro porque se aburren, no lo entienden o prefieren otro tipo de espectáculos.

La verdad es que para valorar una experiencia artística, ha de conocerse lo suficiente y ese tendría que ser uno de los objetivos de la escuela, formar un juicio crítico entre los chicos que les permita después ser espectadores activos de lo teatral.

Teatro y literatura

En la clasificación de **géneros literarios** establecida en el capítulo 1 se ha incluido al **teatro** dentro del **género dramático**. Esto lleva a hacer algunas consideraciones sobre esta concepción, que ha tenido diversos enfoques a lo largo de la historia.

Desde el punto de vista estrictamente literario, el término drama designa al "texto destinado a la representación teatral" (Rest, 1979). Es decir, hay una composición escrita, pero su forma natural de vincularse con el público requiere la mediatización de actores que transforman ese texto en acción y diálogo escénico.

Así, el teatro como manifestación artística es esencialmente una unidad integrada, fusión de tres elementos: **texto, actor y público**. El hecho teatral propiamente dicho surge cuando estos elementos se amalgaman y sintetizan en una **representación.**

Estructura teatral

El teatro es una manifestación artística que, como ya se apuntó, pertenece al género dramático, y para entender una expresión literaria, nada mejor que enmarcarla dentro de su estructura particular.

Elementos de la estructura teatral:

Conflicto: ¿qué problema tengo? Es la relación que se establece entre los personajes que puede ser de muchos tipos: de amor, de odio, de simpatía, etc. Es el motor que mueve la acción.

Objetivo: ¿qué quiero? Sirve para cada personaje y es un querer concreto, en el aquí y ahora. Debe ser sencillo, posible de hacer en forma de acción.

Espacio: ¿dónde está?, ¿dónde transcurre la acción? Es la ubicación de la acción.[7]

Tiempo: ¿cuándo transcurre la acción?, ¿en cuánto tiempo se desarrolla la acción dramática?

Personaje: ¿quién soy? Es el que realiza las acciones.

Acción: ¿qué pasa? Es el elemento estructurador de lo teatral. Es el lenguaje propio del teatro. Sin acción no hay drama.

Argumento: es el ensamblaje de todos los elementos anteriores, que resultan en la historia que quiere ser contada (texto dramático) y representada.

Tema: es la idea central que se desprende del argumento.

Existen diferentes formas teatrales con características propias y definidas, aquí se explicarán las más adecuadas para los chicos de Nivel Inicial, son:

- **TEATRO PARA NIÑOS**
- **TEATRO DE TÍTERES**
- **TEATRO DE SOMBRAS**
- **TEATRO NEGRO O DE PRAGA**
- **ESPECTÁCULOS TEATRALES:** Murga
  Circo
  Comedia musical
  Recitales

7. Se formulan las siguientes aclaraciones que podrán resultar útiles al docente si encara la propuesta de realizar una representación: Hay un espacio real donde los actores actúan: el escenario; y hay un espacio representado, por ej. un bosque, un castillo. Un tiempo real: la duración de la obra en el aquí y el ahora (1 hora, por ejemplo) y uno representado: pasan tres días, o dos años; transcurre en el Medioevo, o en el futuro.

Hemos agregado algunas formas teatrales que se incluyen dentro del teatro infantil desde hace poco tiempo, por eso nos tomaremos un espacio para caracterizarlas:

Teatro negro o teatro negro de Praga: es una propuesta teatral que aparece por primera vez alrededor de 1950 en la ciudad de Praga. Se lleva adelante en un escenario negro, a oscuras, con cortinas negras, linternas o spots de luz "negra" y figuras o trajes pintados con tintes fluorescentes. Las representaciones incluyen danzas, representaciones mímicas y acrobacias. En su origen se encuentra la "Caja negra" de Georges Mélìers, técnica desarrollada por este pionero del cine, y algunas propuestas de Konstantin Stanislavski. En nuestro país, en la actualidad, hay representaciones dedicadas al público infantil de este tipo de teatro.

Espectáculos teatrales: los espectáculos teatrales se caracterizan por poner fuertemente el acento en la puesta en escena y en los efectos sonoros y visuales: la música y el canto, la inclusión de coreografías, gran cantidad de participantes en escena, son algunas de las diferencias centrales con las propuestas teatrales. En los últimos años, tanto la murga como el circo han tenido un lugar destacado en los Jardines como propuestas que se trabajan en forma de proyecto, y por esto nos pareció interesante sumarlos, junto a la comedia musical y los recitales infantiles a la clasificación de manifestaciones del género dramático.

La murga: es una manifestación artística callejera asociada al carnaval. Durante muchos años se llevó adelante en los distintos barrios porteños, y volvió con mayor fuerza cuando retornó la democracia en la década del 80. Sus integrantes son niños y niñas que se denominan "mascotas", yhombres y mujeres que bailan, cantan y ejecutan distintos instrumentos; todos participan en un desfile y se presentan de la siguiente forma: encabeza el "estandarte", siguen las mascotas, luego las murgueras, les siguen los músicos percusionistas, los murgueros y cierran el desfile las "fantasías" (disfrazados, banderas, sombrillas, cabezudos, etc.). Cuando llegan al escenario se desarrolla

el espectáculo que básicamente son canciones y bailes: glosas de presentación, donde la murga se presenta, la canción de presentación, la canción de crítica, que refiere el tema social que se va a criticar, la glosa de retirada que anticipa la despedida, y la canción de retirada. En muchos jardines se ha tomado la murga como una manera de trabajar la pertenencia a la institución y al barrio.

El circo: es uno de los espectáculos de mayor tradición en nuestra cultura y de gran popularidad entre el público infantil. En la actualidad, los animales exóticos que formaban parte de las funciones, han desaparecido y los acróbatas, equilibristas, lanzafuegos, bailarines, magos, trapecistas, telistas, payasos y clowns, se disputan las preferencias del público. Muchas obras literarias para chicos lo toman como tema, y esto ha hecho que sea bastante habitual ver el interés que despierta en ellos el circo y sus artistas. En las salas de Jardín es frecuente que haya propuestas que tomen el circo como tema y la existencia de escuelas de circo y de magia permite que puedan conocer en forma directa cómo se forman y aprenden los futuros artistas.

La comedia teatral: se origina en Europa durante el siglo XIX tomando elementos de la ópera y del teatro convencional. En la actualidad combina música, canción, diálogo y baile en secciones cantadas y bailadas, se presenta en grandes escenarios y hay gran cantidad de artistas en escena. En nuestro país, el artista y director Hugo Midón estrenó en 1970 la primera comedia musical infantil: "La vuelta manzana". A partir de ese momento se popularizó como manifestación teatral, ya que el público lo acompaña en cada nuevo estreno.

Recitales: una gran cantidad de cantantes presentan su repertorio en los teatros, invitando a los niños y niñas a cantar y bailar con ellos. Esta propuesta se ha popularizado entre el público infantil y muchos de los niños tienen como primera experiencia en lo teatral la asistencia a este tipo de espectáculo.

Todas las formas teatrales apuntan a:

- PROMOVER la FANTASÍA por medio de la puesta en escena.[8]
- DESPERTAR el INTERÉS de los chicos hacia el teatro.
- MOTIVAR la IMAGINACIÓN por medio de la temática.

El docente puede lograr la puesta en marcha de todo lo que el teatro propicia ejerciendo tres posibles roles:

- Como CRÍTICO de espectáculos y seleccionando obras.
- Como "ACTOR".
- Como "DIRECTOR" de una obra de teatro.

Teatro para niños

El teatro para niños es un espectáculo pensado, escrito y preparado en función de los chicos. El niño es el espectador y son los adultos los encargados de representar la obra y de seleccionarla para ellos.

El lugar del docente

¿Cómo seleccionar una obra para chicos?

Para seleccionar obras de teatro infantil hay algunos criterios que el maestro podrá tener en cuenta:

- **Protagonista**: será, en cierto modo, una figura-espejo. Al niño le deberá resultar fácil identificarse y/o aliarse con él, de esa forma se verá representado y podrá emocionarse ante las dudas, alegrías y diversos sentimientos o estados de ánimo que este personaje experimente.
- **Personajes**: el resto de los personajes tendrán que ser fácilmente entendidos por los chicos, de rasgos psicológicos simples y, desde lo ético, sin matices ni dobles lecturas: el bueno es bueno y el malo es malo.

8. Ver Bernardo, Mané (1972) *Teatro*. Editorial Latina, Buenos Aires.

- **Temas:** los intereses temáticos están relacionados con los señalados en el capítulo de narrativa: situaciones "realistas", ligadas a lo cotidiano para los más chicos; humor, presencia del peligro, aventuras, maravilla con personajes que demuestran destrezas verosímiles, humor disparatado para los niños mayores.
- **Trama**: sencilla. Para lograrlo basta muchas veces con interpretar una poesía narrativa o escenificar un cuento. Debe haber un perfecto equilibrio entre el suspenso y la tensión.
- **Desenlace**: feliz. En el caso de que el protagonista deba resolver dificultades, tendrá que hacerlo en forma justa.
- **Texto**: fácilmente comprensible. Los parlamentos deberán ser cortos. El lenguaje utilizado debe ser simple, y la realidad representada debe referirse a personajes, hechos y sentimientos ya asimilados.
- **Extensión**: adecuada al período de atención de los chicos a los que la obra está destinada. Para los niños de Jardín de Infantes, el lapso estimable es de aproximadamente 40 minutos.

También se deberá pensar que si se los lleva a una función teatral, quizás es la primera vez que los niños van a un espectáculo con estas características y actuar en consecuencia:

- **Sala teatral**: explicar cómo es una sala teatral; qué elementos hay en un escenario: telón, bambalinas, por qué se oscurece la sala, etc.
- **Decorado**: observar que el decorado sea sencillo, con colores definidos, que haya armonía entre los elementos que lo componen y buen gusto en la elección de formas y colores.
- **Vestuario**: lo más simple posible. Hay que tener en cuenta que si los actores están muy caracterizados, los niños se asustan; lo mismo sucede con el uso de tamaños inusitados (por ejemplo: aparición en zancos o el uso de suplementos de goma espuma para gordura excesiva).
- **Actuaciones**: el trabajo actoral es fundamental para una efectiva representación y comprensión por parte de los chicos. Los actores deberán modular correctamente, con buena dicción y proyección de la voz; sus actuaciones,

correctas y creíbles; la expresión y la acción serán claras; la mímica, mesurada.

- **Música**: es indispensable su inclusión como fondo, para generar diversos climas en la obra, en la forma de canciones —que en ocasiones presentan a los personajes o explican su accionar— para que puedan participar los chicos coreándolas o para jugar con los actores, y también para acompañar bailes, y coreografías.

Formando espectadores críticos

Si bien Mane Bernardo, en su libro *Teatro*, plantea que los niños de Nivel Inicial no tienen todavía incorporada la capacidad de espectador crítico que recién aparece entre los 9-10 años, a partir de la aparición de los medios masivos de comunicación ellos se entrenan como espectadores de T.V. y cine y como oyentes de radio, y el teatro ha quedado librado a la buena voluntad familiar. Esta situación se profundiza más con las formas teatrales consideradas ahora como elitistas: la ópera, el ballet, el teatro clásico, etc.

La escuela, como elemento vehiculizador de los valores de nuestra cultura, debería comenzar a considerar qué hacer sobre esto; aún más considerando que el teatro transmite cierto tipo de experiencias que le son absolutamente propias, irreemplazables y que el hecho de que haya gente que no pueda "sentirlas" implica el negarles la posibilidad de hacerlo, ya que no se cambian por lo sentido al ver un film o un programa de T.V.

De esto deriva la importancia del docente como selector de obras de teatro, ya que viendo buen teatro, los chicos sabrán apreciarlo.

Reflexionando sobre algunas actitudes a adoptar por el docente, las más sencillas y adecuadas son:

- Hacer observables los supuestos dramáticos[9] en los que se basan los espectáculos televisivos y cinematográficos. Para esto los chicos deben ver la mayor cantidad de obras teatrales posibles y los maestros deben tener la suficiente cultura dramática para poder guiarlos.
- El teatro es el medio más adecuado para los niños por su posible colaboración directa y, paradójicamente, el menos conocido en la escuela. Por lo tanto, hay que hacerlo conocer.
- Las funciones mediadoras de la cámara, el director y el guionista (seleccionar qué se va a ver para proseguir el relato) en el teatro están limitadas. El escenario ofrece una visión amplia y es el espectador quien decide cómo seleccionar y relacionar las imágenes con el texto y los otros elementos expresivos, incentivando una intervención más dinámica y creativa.
- Las vivencias derivadas de este espectáculo son directas; la posibilidad de relación entre los niños y los actores es concreta, lo que crea una relación afectiva entre ellos, imposible de repetir en otros medios.
- El espectáculo teatral promueve la necesidad de expresarse y compartir la emoción suscitada, aún en los niños más tímidos y callados: así la conversación se ve enriquecida y el docente puede aprovechar esto en el intercambio.

El docente como actor y director

Pero no es solamente seleccionando obras en cartel que el maestro puede intervenir en lo teatral; puede representar con sus colegas alguna obra, o también organizar a un grupo de padres desde el lugar de director o como coordinador de la actividad.

Hablamos del docente como "actor" o "director", ya que ambas actividades requieren de una formación profesional que el educador por lo general no tiene. No obstante, creemos que desde su lugar adulto, sus conocimientos profesionales y preparándose con responsabilidad, ganas y creatividad podrá asumir estos lugares con dignidad para ampliar las experiencias de los niños.

Si optara por estas posibilidades, una de las primeras dificultades que tendrá es la de seleccionar el texto de la obra teatral, porque son pocos los títulos para Nivel Inicial. Por ello es preferible poder adaptar cuentos a la estructura teatral.

9. Cómo narrar una historia escenificada, técnicas actorales, uso de la ambientación visual, etc.

El autor de un cuento debe aclarar a través de la palabra todos los elementos que considera necesarios para que su texto esté completo: si la acción transcurre durante el día, en el siglo pasado, si un personaje es jorobado o hermoso, si el protagonista está enojado, la aparición de un objeto, etc.

El autor teatral y el de un cuento tienen en común que ambos textos viven de la acción, son absolutamente concretos —a diferencia de la lírica o el ensayo, por ejemplo—, pero el teatro cuenta con la posibilidad de la escenificación de las acciones, con la presencia de decorados, con personajes encarnados por actores que pueden maquillarse y disfrazarse para desempeñar correctamente su rol. Por esto la tarea del adaptador es centrarse en la sintonización de dos formas literarias aprovechando las posibilidades que otorga lo teatral.

Con el objeto de clarificar la forma más adecuada, daremos algunos ejemplos de adaptación a partir del cuento de Elsa Bornemann *Cuento aprincipado, embrujado y erizado* (fragmento):

> "Había una vez, en el reino de Moladovia, una reina y un rey que tenían una única hija.
>
> La princesa era malísima y —como si esto fuera poco— también fea como el sarampión.
>
> —¡No puede ser! —chillaban los soberanos cuando nadie los veía—, ¡las princesas de los cuentos son siempre buenas y hermosas!
>
> Cerca del palacio, vivía la bruja Cunegunda, madre —claro está— de una brujita. Pero de una brujita distinta de todas las conocidas... Era muy, muy bondadosa y —como si esto fuera poco— una estrella de linda.
>
> —¡No puede ser! —pataleaba Cunegunda cuando nadie la veía—, ¡las brujas de los cuentos son siempre malvadas y horribles!".

A partir de allí se presenta en el reino una carroza de la cual baja un erizo y proclama que su príncipe, el riquísimo monarca de Ulitania, busca novia para casarse e invita a las jóvenes a presentarse.

Además de acudir una multitud de muchachas a tentar suerte, los propios reyes llevan a la fuerza a su antipática y fea hija, que es rechazada de inmediato. También la bruja Cunegunda arrastra a la bella y buena brujita, que llora desconsoladamente frente al erizo, mientras trata de explicarle que es una bruja y que no podrá casarse nunca con alguien a quien no conoce.

Cuando esto ocurre, un rayo cae sobre la carroza que se convierte en un enorme globo de gas y el erizo se transforma en un joven que la toma dulcemente de las manos y le explica que ambos habían sido hechizados en otro cuento y habían sido enviados a ese como erizo y bruja. Ante la mirada asombrada de todo el pueblo, los dos enamorados que por fin se reencuentran se suben al globo y se van a hacer "su propio cuento".

Se puede trabajar la adaptación teniendo en cuenta una serie de cuestiones:

1. Lo primero a diferenciar es la **acción básica**: puede resumirse en pocas palabras que deben resaltar los resortes del proceso que se desarrolla. En este cuento la brujita y la princesa no son aceptadas por sus padres por no responder a sus expectativas; un erizo-príncipe llega al reino buscando esposa y la elegida es la brujita, con lo que se descubre que ambos fueron embrujados en otro cuento; se desembrujan al reconocerse y se marchan a escribir su propio cuento.
2. Toda acción se desencadena, justifica y se desarrolla, gracias a un **conflicto**: situación de choque que empuja su dinamismo y que refleja la relación entre los personajes. En este cuento la búsqueda de aceptación; los padres no aceptan a sus hijas por inadecuadas y el príncipe erizo, la brujita y la princesa buscan ser aceptados.
3. Toda narración puede ser dividida en secuencias (unidades de acción internas al relato que se suman entre sí para que la acción central se desarrolle y termine)[10]. Desde lo dramático, estas secuencias se reflejan en **actos**,

10. Hay cuentos que tienen solo una secuencia, lo que se reflejaría en obras de un solo acto.

que a su vez se dividen en **situaciones o escenas**, marcadas por la entrada o salida de personajes o por los cambios de escenografía. En este cuento hay una sola secuencia: se presenta un pretendiente para casarse (búsqueda y hallazgo de la futura esposa). Lo que antecede es la presentación de los personajes y del conflicto. Por lo tanto, se armará un solo acto, dividido en 4 escenas. La primera presentará a los reyes y a su hija, con su problema de no aceptarla; la segunda presentará a la bruja Cunegunda y a su hija, con el mismo conflicto; la tercera será la más extensa, y consistirá en la llegada del erizo, su anuncio, su encuentro con la bruja princesa; la cuarta será el cierre del relato, la explicación de los encantamientos y la despedida de ambos.

4. Los **personajes** pueden ser los mismos que los del cuento a adaptar, pero también en función de las necesidades de extensión de la obra o simplificación del argumento, pueden suprimirse o crear algunos. En este cuento no será necesaria la supresión, ni agregar más personajes; habrá que tener en cuenta el recurso del presentador, que agiliza el comienzo del relato y para los chicos es muy eficaz su intervención, ya que les permite participar de lo que sucede haciéndoles comentarios o dándoles su opinión.
5. **Espacio y tiempo** corren por cuenta de la narración y nuevamente queda a criterio del adaptador y sus posibilidades materiales: dejarlas tal cual están o recrearlas. En este cuento las marcas de espacio y tiempo están dadas por el "Había una vez" y la mención de un país inexistente Moladovia, por lo tanto la adaptación gozará de entera libertad en cuanto a escenografía y vestuario.
6. El texto literario, como se ha dicho, llega exclusivamente a través de la palabra leída; en un texto dramático hay que diferenciar el **texto primario** (lo que deben decir los personajes en escena) del **texto secundario** (todas las indicaciones que no hacen directamente a las palabras de los personajes): a) cambio de escenario, por ej. cuadro primero o acto segundo; b) descripción de vestuario, de

decorados, iluminación y otros detalles escenográficos; c) indicaciones sobre entonación, mímica y movimiento escénico[11]; d) cambio de personajes, entrada y salida de escena. Este texto generalmente figura con otro tipo de letra, por ej.: en *bastardilla*. Para esta obra, se ejemplifica con las dos primeras escenas:

ACTO ÚNICO
PERSONAJES: **El rey**
La reina
La princesa
La bruja Cunegunda
La brujita
El erizo-príncipe
Varias señoritas

(En una plaza de un pueblo, con edificios al fondo, una fuente en el medio del escenario, algunos bancos de plaza y canteros con flores. Es de tarde).

ESCENA I: El rey y la reina

(Entran por la derecha el rey y la reina, tomados del brazo, están tristes; se detienen en el centro del escenario).

REY. —¿Por qué?, ¿por qué a nosotros?
REINA. —Bueno, calmate, no es para tanto.
REY. —¿Que me calme? No puedo. Una sola hija, una solita y es mala, malísima.
REINA *(dudando)*.— Tan, tan mala no es...
REY.—Sí, sí, le pincha la cola al gato, le pone sal a mi café con leche; y encima...
REINA.—¿Encima, qué?
REY.—¡Es fea, feísima!
REINA.—¿Te parece?

11. b) y c) se denominan ACOTACIONES.

REY *(chillando).*—¡Sí! Los pelos parados, granos de todos los tamaños, las orejas grandotas. ¿Por qué a nosotros? ¡No puede ser!, ¡las princesas de los cuentos son siempre buenas y hermosas!

(La reina lo abraza y se van los dos por la izquierda).

ESCENA II: La bruja Cunegunda y la brujita

(Entran por la derecha, la brujita se pone a mirar y a oler las flores).

CUNEGUNDA.—¡No hagas eso!

BRUJITA.—¿Por qué?

CUNEGUNDA.—Porque las brujas odiamos las flores y no soportamos el perfume.

BRUJITA.—¿Por qué?

CUNEGUNDA *(mirándola fijamente).*—Porque nos gustan las cosas feas... A propósito, ¿Te pasaste un sapo por la cara para que te salgan verrugas y dejes de ser tan increíblemente linda?

BRUJITA.—No, a mí me gusta mi piel suave.

CUNEGUNDA.—¿Hiciste el conjuro para que las ranas críen pelos?

BRUJITA.—¡No! Pobres ranas, se van a enredar los pelitos en el pasto de los charcos.

CUNEGUNDA *(rabiosa).*— Pero ¡cómo puede ser! ¡Las brujas de los cuentos son siempre malvadas y horribles! Y vos sos buena y hermosa y no lo soporto más. ¡Vamos a casa que te pongo en penitencia!

(La toma de un brazo y salen del escenario).

7. Lo **teatral** opera con un código propio, que el público asistente debe compartir, y hacer suyo; este código está compuesto por convenciones que caracterizan al acto de comunicación teatral, se las llama signos del teatro y son:

a. **Actores**: cuya presencia real —seres humanos, títeres, sombras— es solo mediadora del personaje de ficción.
b. **Público** presente.
c. **Ámbito físico *ad hoc*** (escenario y platea, telón, etc.).
d. **Escenografía,** vestuario, utilería, también mediadores, sean objetos reales —el gorro de bruja—, u objetos ficticios —el decorado de una plaza de pueblo o la maqueta de un globo de gas—, actúan como soporte de la ficción que se quiere representar.
e. **Desplazamiento de los personajes, mímica**: a menudo son rasgos convencionales que los diferencian de la vida real —por ejemplo, en el caso de los títeres, gestos exageradamente enfáticos—, saltos que recorren espacios inverosímiles.
f. **Tiempo convencional**, porque las acciones no duran lo mismo que en el tiempo real.

El docente como coordinador-provocador del juego dramático

Aclaraciones imprescindibles

En el punto anterior, **teatro para niños**, quedó explicitado claramente que, al hablar de **teatro**, el chico es siempre **espectador.**

En ocasiones, docentes del Nivel Inicial organizan "representaciones teatrales" colocando a los chicos en el rol de "actores". Estas experiencias no contemplan las posibilidades ni intereses reales de los chicos de esta edad: se ven obligados a "memorizar", repetir —muchas veces sin comprender— parlamentos inadecuados, seguir un orden de entradas-salidas, acciones que los fuerzan a participar en un mecanismo complejo (el de la obra teatral) a través de cansadores ensayos, con "disfraces" generalmente incómodos y, aún peor, en lugares prácticamente equivalentes a decorados (como, por ejemplo, chicos disfrazados de árboles como fondo de una escena). Suele haber una peligrosa "distinción" (¿o discriminación?): los chicos más "desenvueltos" o "graciosos"

protagonizan los papeles principales, mientras que a los tímidos o inhibidos les toca "hacer de árboles".

La pregunta evidente es: **¿en qué enriquece esto a los niños?** Generalmente, el objetivo de estas "representaciones" es "mostrar" la obra a los papás de los chicos, que se sienten gratificados al ver a sus hijos en escena. Pero es el docente, conocedor de la etapa evolutiva que atraviesan sus alumnos, el que debe darles el real lugar que necesitan y merecen: el de **espectadores,** disfrutando de una manifestación artística adecuada a ellos.

Ahora bien, se puede plantear una alternativa totalmente diferente, que permita a los chicos experimentar y expresarse genuinamente: el **juego dramático.**

El juego dramático en el Nivel Inicial

De las diversas definiciones sobre **juego dramático,** se señala que "El juego dramático no es otra cosa que la expresión simple y verdadera de lo que se siente, mezclado, naturalmente con la acción" (Bollier, 1939).

Para Cervera, la **dramatización** es el proceso por el cual se transforma en **drama** aquello que originalmente no lo es, a través de la codificación de ciertos elementos por medio de recursos expresivos y creativos. El niño es el que realiza la actividad de codificar para luego decodificar. La participación del niño es absoluta, el **drama** es su propia obra.

En el **juego dramático** el niño es el sujeto que se expresa y se comunica; la cercanía con el juego simbólico propio de los chicos es evidente. La diferencia está dada por la intervención del adulto como provocador-coordinador de la actividad.

De por qué teatro y juego dramático son diferentes

Para que queden más claras las diferencias entre ambas manifestaciones, se presenta un cuadro comparativo:

TEATRO	JUEGO DRAMÁTICO
Su esencia es la **representación** de un texto dramático.	Lo esencial es propiciar la **expresión** genuina y espontánea de los chicos.
Interesa el **producto** final: espectáculo teatral.	Interesa el **proceso** que se atraviesa, en todas sus etapas.
Las situaciones que se representan han sido ideadas por un autor (escritor del texto dramático).	Las situaciones que se dramatizan son creadas por los participantes del juego. Por medio de él desempeñan diversos roles, desarrollan su personalidad, canalizan emociones, sentimientos y necesidades; exploran, resuelven conflictos.
El punto de partida es el texto escrito.	Se parte del "como si", de una idea puesta en palabras.
Los parlamentos y acciones se memorizan.	Se **improvisa** libremente sobre el tema propuesto.
Hay un director que distribuye los personajes y pauta su accionar.	Los personajes son elegidos y recreados libremente por los participantes. Puede haber movilidad y rotación de roles.
La obra se cumple en todas sus etapas.	Puede llegar a estructurarse en secuencias.
Lugar de representación: escenario de un teatro.	Lugar de juego: espacio amplio que permita moverse con comodidad.
La escenografía y el vestuario están a cargo de profesionales.	Los participantes eligen elementos acordes al juego entre los materiales de que disponen.
Representan actores en situación de trabajo.	Dramatizan chicos en situación de juego grupal.
La finalidad es el gusto y la aprobación de los espectadores.	La finalidad es jugar, expresarse, cooperar y comunicarse.
Hay crítica que analiza los diversos aspectos de la representación: actuaciones, puesta en escena, dirección, etc.	Se evalúa el juego con los participantes.

¿Cuáles son las finalidades del juego dramático?

- Desarrollar la expresión en función de la comunicación.
- Desarrollar la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, apuntando a la creatividad.
- Combatir estereotipos de conductas grupales o individuales, por ej. rotando roles.
- Conocerse a sí mismo.
- Desarrollar la comunicación con el otro.
- Desarrollar la capacidad de gozar jugando.
- Desarrollar el sentido crítico, aceptando y haciendo críticas.

El niño en el **juego dramático** es el sujeto activo que decide con quién jugará, a qué jugará y con qué materiales armará su juego.

La intervención del docente es fundamental para organizar la actividad y motivar a los chicos para que participen en la propuesta.

Se jugará con todo el grupo, pudiendo dividirlo en equipos o no; en cuanto al espacio de juego será todo el salón o algún lugar amplio. El docente sugerirá puntos de partida y estará muy atento a lo que propongan sus alumnos. Como se puede observar, la participación del niño en estas actividades es directa: el docente guiará, coordinará y supervisará.

Con el propósito de obtener una eficiente intervención del docente, se darán algunos ejercicios que se adecuan a los chicos de cinco años.

Algunas sugerencias para organizar el juego dramático

La ausencia del adulto deja al niño en situación desventajosa, ya que no puede aumentar el repertorio de sus temas y sus posibilidades interpretativas.

El docente debe intervenir como **organizador** y **compañero**. Su primera intervención será con respecto al **tema**. Una vez aceptado, el niño deberá ser libre para representarlo por el movimiento, la expresión oral y todos los recursos que tenga a su alcance.

Habrá un mínimo de reglas para aceptar, por ejemplo, si se representa un tren en movimiento, no podrá intervenir un camión.

El objetivo de estos ejercicios es que el niño entre en contacto con **realidades** que no le son propias (por ejemplo: invitar a un niño tímido, a que haga de superhéroe, etc.), pidiéndoles que se esfuercen en mostrar lo que sienten y exterioricen los matices más sutiles en su representación. Si se proponen varios personajes, el niño tendrá la necesidad de trabajar en equipo, lo que lo ayudará a socializar.

Todo lo anterior implica la presencia de un adulto y también puede exigir la presencia de un texto hecho por los chicos o parcialmente por el docente para que ellos improvisen sobre él.

En un primer momento se pueden interpretar:

- **Objetos**
- **Animales**
- **Personajes**

Para luego pasar a:

- **Escenas breves, improvisadas.**

Finalmente se enfrentarán con textos sencillos pensados más para jugar que para ser representados.

Propuestas de actividades

El maestro les propondrá a los niños la enumeración de distintos objetos o personajes; se elegirán algunos para ser representados en forma individual. Al realizarse esta actividad, el grupo observará y luego comentará lo hecho por el compañero, por lo tanto, lo efectuado será un juego teatral muy sencillo.

Los objetos o personajes pueden tener referentes reales: un ratón, una silla, un policía o un vendedor; o ficticios: un monstruo, un hada, etc.

El juego de las estatuas: se divide al grupo en dos, uno será el público; a los componentes del otro se les propone formar parejas, uno será el escultor y el otro la plastilina (o arcilla, si

saben qué es). Se les dará varios minutos para que armen su escultura y luego el público deberá adivinar, qué es.

El juego de las máquinas: se divide al grupo en equipos de no más de cinco miembros, la propuesta es que "armen máquinas": un tren, un avión o un colectivo, pudiendo utilizar distintos objetos de la sala o elementos que estén en el rincón de dramatizaciones.

En estos ejercicios la palabra no ocupa un lugar concreto, se apelará mucho más a la onomatopeya (sonido del tren, el grito de un animal, o el ulular del viento) justamente para que los chicos sean conscientes de que no solo hablando nos damos a entender. Dentro de esta línea están los juegos de mímica.

Luego se irá complejizando la representación hasta que se incluyan elementos de las cuatro expresiones: buscar la palabra o frase más significativa de un personaje, el ademán más representativo, la prenda de vestir más distintiva y el sonido que lo individualiza. Por ejemplo, un médico: ¿dónde le duele?, pone la oreja en la espalda, un delantal blanco, la sirena de la ambulancia.

Juegos con objetos: la motivación estará dada por cualquier objeto de la sala que será propuesto como disparador para la imaginación. Como ejemplo usaremos este ejercicio propuesto por J. Cervera:

Los chicos harán una fila y recibirán del docente un objeto conocido, pero tendrán que usarlo de una forma absolutamente novedosa, utilizarán la mímica y mientras uno actúa, el resto del grupo deberá adivinar cuál es el objeto aludido; por ejemplo: un lápiz se transformará en flauta, en chupetín, en espada, en peine, en caña para pescar, en batuta, en cuchara, etc. Es preferible utilizar los objetos que los rodean en un primer momento, luego se pueden llevar al salón objetos más sorprendentes para incentivarlos más.

Un segundo paso en este tipo de juegos es permitir que aparezcan frases breves que harán más clara la representación; por ejemplo: el lápiz-caña de pescar, a la mímica de estar esperando a que pique un pez se le agrega el comentario: "¡Pero... ¿qué pasa con los peces? ¿Están dormidos?!"

Juguemos con mi historia: el punto de partida de esta propuesta es una historia contada por el maestro, que por supuesto no tiene desenlace; una posible narración es: "Una tarde de verano, los chicos y la seño se fueron de excursión al Tigre. Se subieron a una lancha y bajaron en una isla, cuando quisieron volver la lancha no arrancó, entonces..."; otra posibilidad es plantear la introducción de un elemento fantástico: "... cuando quisieron volver el río no estaba más, entonces...", de esta forma se apela mucho más a la creatividad de los niños.

Juegos con música: se pondrán diversos fragmentos musicales, y a partir de lo escuchado se les pedirá que digan una posible acción para esa música o un movimiento o un personaje; por ejemplo: la Marcha Triunfal de la Ópera *Aída* de Verdi, les sugiere el paso de soldados marchando, la canción de M. E. Walsh *La calle del gato que pesca*, un gato, y por último *La canción de la sopa* de F. Origlio daría como resultado un gato que toma la sopa y luego sale a marchar muy orondo por la calle. Si quisieran dramatizar una escena, hay que tener en cuenta las tres partes básicas que componen la acción dramática:

- Introducción
- Nudo
- Desenlace

Para que el grupo participe en la redacción de la escena, se pueden hacer tres preguntas básicas:

- ¿Cómo empieza la acción? Personajes que intervienen, tiempo y lugar.
- ¿Qué pasa? Plantear un conflicto.
- ¿Cómo termina? Definir el desenlace.

Una de las formas más fáciles de empezar una escena es nombrar un personaje folklórico y su oponente habitual, para preguntar luego qué pasa entre ellos, por ej.:

- una princesa vs. una bruja
- Caperucita Roja vs. el lobo

¿Qué pasa entre ellos? La bruja quería convertir a la princesa en una calabaza; Caperucita Roja quiere comerse al Lobo Feroz. Finalmente, cómo terminaron: amigándose. El lobo logra escaparse y Caperucita decide hacerse cazadora.

Jugando con el diario: el diario es básicamente un texto informativo, pero apelando a la imaginación, también provee argumentos para dramatizar. La puesta en marcha de una entrevista donde uno de los chicos será el periodista y el otro el ministro, científico o especialista de turno; la búsqueda de una noticia lo suficientemente interesante para ser representada, etc., darán pie a una actividad de lectura, selección de textos y posterior escenificación.

Dramatización de cuentos

El cuento en general, y el folklórico en particular, es un material excelente para dramatizar. En el caso de los chicos de Jardín de Infantes, es preferible que sea puesto en escena sin un guion escrito para ser aprendido y respetado, porque le quitaría toda la espontaneidad y creatividad aportada por los "actores".

Lo mejor es trabajar sobre un cuento muy conocido por el grupo, o narrado antes de la actividad; luego se discutirá si se representarán algunas escenas o la totalidad del argumento y se repartirán los personajes. Aquí, valen dos aclaraciones: si varios chicos desean hacer el mismo rol, se repetirá la escena tantas veces como fuera necesario para que todos intervengan; si hay un papel que nadie quiera realizar, la bruja por ej., el docente deberá interpretarlo.

Dramatización de poemas y canciones

Por supuesto, el material que más se presta para este tipo de actividad es el folklórico. Desde los poemas narrativos, donde hay diálogos, acciones concretas, etc.; hasta las rondas más populares, *La paloma blanca*, *La farolera*, en donde la propuesta

es dinámica desde el origen, ya que se exige la participación dramática de los que dicen la poesía, por ejemplo en *El romance del Prisionero*, es evidente la necesidad del cambio de voz en los versos dichos por el protagonista; o de los que cantan las rondas, por ejemplo en *Aserrín, aserrán*, todos los participantes acompañan la canción con la mímica de las acciones nombradas.

También se puede usar material literario, aunque exigiría un trabajo previo de adaptación. Para que la actividad sea más efectiva se puede incluir el uso de música de fondo, la sonorización de ciertos pasajes, etc.

Todas estas propuestas apuntan a que los alumnos sientan que la expresión dramática es una de las posibilidades lúdicas más completas y placenteras. Si bien es cierto que ellos tienden a participar activamente de estos ejercicios, también es cierto que al docente le cuesta plantear actividades de esta índole. Cuanto más cercanos resulten el teatro y las actividades dramáticas a los niños de Nivel Inicial, más eficiente habrá sido la labor del docente formando mayor cantidad de espectadores teatrales críticos. La organización del rincón de dramatizaciones, donde el niño irá la mayoría de las veces en forma espontánea, es fundamental.

Los chicos y la expresión dramática autónoma

El rincón o área de dramatización

Este rincón debe poseer un espacio amplio que permita a los chicos desplazarse y accionar con comodidad dentro de él. En la medida de lo posible, alejado de otros sectores/rincones en donde se realicen actividades de menor movimiento o que exijan cierta concentración en la tarea.

Podrá haber un mobiliario básico que irá modificándose a lo largo del año. Es frecuente que este rincón sea llamado "rincón de la casita" o "rincón del hogar", dado que los elementos que se presentan en él tienden a reproducir los de una casa (cama, mesa y sillas, cocina, etc.). Consideramos que ese tipo de ambientación es interesante como primera alternativa al comenzar las actividades del ciclo escolar. Los chicos encontrarán un ámbito

reconocible, similar al que puede existir en cualquier vivienda, y adaptado a su tamaño. Podrán asumir roles que conocen mucho, presentes ya desde sus primeros juegos simbólicos (mamá, papá, hijo, etc.). Pero es un error asignar cualquiera de los nombres anteriormente mencionados al rincón, como así también mantener inamovible esa ambientación durante todo el año.

El rincón de dramatizaciones, como su nombre lo indica, deberá brindar un espacio que, desde los "muebles", diferentes objetos y elementos para disfrazarse presentes en él, permita a los chicos experimentar roles diversos y variados, representar situaciones y acciones diferentes y renovadas. A lo largo del año, la realización de experiencias y salidas didácticas, las conversaciones sobre nuevos temas, el escuchar cuentos, presenciar obras de teatro, etc., les darán la posibilidad de enriquecer sus dramatizaciones. Ese mobiliario fijo (siempre una casita) podría resultar más un obstáculo que un apoyo para ello. Por eso es preferible hablar de **elementos versátiles** y de **rotación/renovación de materiales**.

Puede decirse que un elemento es versátil cuando "puede volverse otras cosas", transformarse. Por ejemplo, cajas grandes de cartón podrán ser apiladas: una estantería de negocio, un casillero de correo, etc.; apoyadas en el piso: un mostrador, una camilla de médico, etc. Un rectángulo medianamente grande de tela podrá ser: mantel, capa, alfombra mágica, cortina, etc. Una cinta larga: vincha, cinturón, correa para llevar a un perro, etc. Es decir, elementos que fácilmente pueden transformarse en aquello que la imaginación de los chicos desee.

Junto a estos materiales es interesante que aparezcan otros de tipo más figurativo, tomados de la realidad o réplicas lo más fieles posible de ella. Por ejemplo, no es difícil obtener carteras, corbatas, distintas vestimentas y accesorios con los que pueden disfrazarse. Otros elementos podrán ser réplicas —fáciles de obtener en jugueterías— como un casco de bombero, el botiquín de un médico, etc.

Es muy importante que los elementos roten y se renueven. Es lastimoso ver cómo en algunas salas de Jardín este rincón permanece idéntico todo el año, mientras los objetos que hay en él se van ensuciando, deteriorando. Los chicos continúan

jugando pero, ¿qué ha hecho el docente para favorecer y enriquecer sus experiencias?

El armado del sector debe ser, en cierto modo, parecido a una escenografía. No es necesario un gran despliegue de elementos, pero sí una variedad que contemple a qué quieren jugar los chicos y proponga también nuevas alternativas, sorpresas, que los inviten a nuevas dramatizaciones. Los elementos podrán salir del rincón en un determinado momento y volver a él cuando otro juego así lo requiera.

El aporte de las familias puede ser muy significativo y valioso. Para ello es de fundamental importancia que el docente explique cuál es el objetivo del trabajo en ese sector y sobre qué temas es probable que giren las dramatizaciones de los niños. El docente se verá sorprendido muchas veces por los materiales que pueden prestar o regalar a la sala. Es conveniente que, dentro de lo posible, todos tengan oportunidad de participar, no solo con el aporte de elementos sino también en la reparación o embellecimiento de los que estén en el rincón. Los chicos podrán valorar cómo, de diferentes formas, cada uno puede contribuir con su "granito de arena" en el armado, cuidado y renovación constante de ese espacio, resultando aún más significativo para ellos.

Teatro de títeres

Sin duda, el teatro de títeres es una de las formas teatrales más atractivas para los chicos. Su presencia en el Jardín de Infantes ha sido y es muy frecuente, pero es importante refrescar algunas estrategias y rever algunos conceptos específicos, teniendo en cuenta que mucho de lo explicado para teatro en general, es válido para títeres.

El teatro de títeres implica una síntesis de disciplinas: **literatura, teatro, plástica y música.**

Los **títeres** —figuras u objetos animados por el hombre— dentro de una representación teatral, permiten a los chicos espectadores movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje: propician procesos de identificación que llevan a compartir

diferentes emociones y avatares que viven los personajes; por sus características simbólicas sugieren muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad, y, a la vez, por ser arquetipos, establecen una distancia que impide que los chicos queden adheridos a ellos confundiendo sus deseos y temores.

Es muy importante que los alumnos de Jardín tengan oportunidades de presenciar representaciones de teatro de títeres. Es probable que los niños mayores tengan algunas experiencias al respecto: algunos habrán asistido acompañados por algún adulto a una sala teatral, presenciado puestas de grupos callejeros o breves representaciones durante alguna fiesta de cumpleaños. De acuerdo con el lugar o el medio socio-cultural, las experiencias pueden ser muy variadas y, en muchos casos, el contacto con esta forma teatral puede ser escaso o nulo. Tampoco se pueden tener muchas certezas sobre la calidad artística de lo que hayan conocido. Por esta razón resulta de fundamental importancia garantizarles un encuentro placentero y enriquecedor con el teatro de títeres, que les posibilite disfrutar de esta manifestación, favoreciendo su rol de espectadores críticos.

Yendo al teatro a ver títeres

El docente deberá hacer una elección adecuada de la obra. Para ello deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Texto teatral:
  a. **Nivel argumental:** el argumento de la obra deberá resultar comprensible tanto en la presentación de personajes y escenarios como en la sucesión de acciones y acontecimientos. Por pertenecer al género teatral, el conflicto que presente la obra será de capital importancia. Se prestará especial atención a que todos estos componentes tengan características que los hagan atractivos para la edad. En este plano son válidas las recomendaciones hechas al hablar de los textos narrativos (ver capítulo 2, narrativa).

  b. **Temática:** del mismo modo, sugerimos ver las temáticas de preferencia para las diferentes edades del Jardín (capítulo 2, narrativa), para realizar elecciones que resulten más atractivas para los niños.

- **Representación:**

Con respecto a la representación, es importante considerar su calidad en todos los aspectos que involucra.

Será fundamental observar las características de la escenografía tanto como la iluminación, el sonido y, muy especialmente, el desempeño de los titiriteros.

El movimiento de los títeres deberá ser natural a las acciones que desarrollen y no frenético, confuso; las voces de los titiriteros —con buena dicción y modulación— deben sostener el carácter de cada uno de los personajes que se presenten. Deberá primar la acción por sobre lo discursivo (hechos mostrados más que relatados) y el ritmo de desarrollo de la representación deberá poder mantener la atención de los chicos sin apelar a recursos burdos (entradas y salidas atropelladas de los personajes, golpes, corridas, etc.), sino con un buen manejo del clima de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso con otros de distensión y calma.

Como ya se indicó en **"teatro para niños"**, también aquí es importante tener en cuenta el ámbito donde se efectúa la obra antes de concurrir con los chicos. Esto posibilitará una preparación —contarles a dónde irán, cómo es ese lugar, dónde estarán ubicados los titiriteros y cómo se sentarán (si hay butacas, o sillas, por ejemplo)— conversación mediante, para que ellos puedan disfrutar mejor de la obra y seguir su desarrollo asumiendo el rol de espectadores teatrales. También se les anticipará, si fuera necesario, alguna otra característica como, por ejemplo, que se producirá el oscurecimiento de la sala al iniciar la función. Esto, en algunas ocasiones, puede atemorizar a algunos chicos, que luego quedan mal dispuestos para presenciar la obra.

Conversar sobre la obra luego de verla todos es una actividad muy rica que debe favorecer la expresión de las distintas impresiones, sensaciones y observaciones que hayan experimentado y realizado. Es importante que el docente intervenga

sin hacer preguntas "examinadoras" para evaluar "cuánto han comprendido sus alumnos" (algo así como: "¿y qué pasó después de que tal personaje hiciera tal cosa?", "¿cuántos eran los amigos del personaje principal?"), sino que propicie los comentarios espontáneos de los chicos y a partir de ellos los ayude a enriquecer o precisar más sus aportes, con preguntas abiertas que permitan diversas opiniones.

Preparar una representación de títeres para chicos

No siempre están dadas las condiciones para concurrir con los niños a presenciar un espectáculo con las características antes señaladas (ya sea por las dificultades económicas que puede implicar el costo de las entradas, el traslado, etc., o bien porque no se encuentran obras que satisfagan estas expectativas). La propuesta es, entonces, "animarse" y preparar una representación en el mismo marco de las actividades del aula.

Al igual que fue señalado en **"Teatro para niños"**, el docente podrá asumir, básicamente, dos opciones, actuar como "titiritero", o dirigir una representación de papás "titiriteros". El entrecomillado vale para señalar que, con esta propuesta, no se espera que los adultos implicados logren la destreza y expresividad de los titiriteros profesionales, que ejercen con oficio y arte esta actividad que requiere preparación y técnica. La idea es que se pueda acercar a los chicos una manifestación muy valiosa para ellos.

Atendiendo a las observaciones que hemos formulado sobre las condiciones de una representación, sumando el interés, las ganas de hacerlo lo mejor posible y una preparación cuidada de los elementos y la actuación, la carga de afecto que el docente puede dar a este "regalo" para sus alumnos, pueden redundar en un trabajo que, sin ser profesional, resulte interesante y enriquecedor para todos.

Se recomienda elegir la obra teniendo en cuenta las características ya indicadas en el punto anterior (ver **"Texto teatral. Nivel argumental. Temática**), como así también las posibilidades reales de representarla: los recursos materiales (títeres que se puedan conseguir o confeccionar, escenografía sencilla, etc.)

y humanos (cantidad de personas que puedan intervenir en la representación).

También es factible adaptar un cuento a la forma teatral. En ese caso, es conveniente recordar las características del género (ver **"Elementos de la estructura teatral"**). Es necesario que el cuento elegido tenga un conflicto, elemento esencial de la estructuración dramática.

A modo de orientación y sugerencia, se transcribe a continuación el texto de la obra *El pollito cantor*, de la escritora y titiritera Susana Andrián que, por las características que se señalan, puede ser representada en la escuela sin mayores dificultades.

El pollito cantor

Autora: *Susana Andrián*

ESCENA N° 1

(Entra a escena la gallina, recorre el lugar, descubre una margarita, la saluda, picotea el pastito, suspira, se acomoda, se sienta. Comienza a sentir que va a poner un huevo, lo pone, mira al público, mira al huevo, se queda embobada, lo mira por todos lados. Comienza a anunciar la postura del huevo. Mira. Vuelve a insistir con el anuncio, acaricia al huevo, suspira, se lo lleva debajo del ala y sale de escena cacareando. Entra el gallo, altanero. Descubre la margarita, la huele, respira, camina hasta el centro del proscenio. Mira al público, aletea. Camina hacia la derecha, da la vuelta hacia el foro, llama a la partitura).

GALLO: -¡Querequé!

(*Corre hacia la izquierda y vuelve a llamarla otra vez por la derecha hacia donde corre nuevamente. Aparece la partitura y el gallo comienza a cantar su canción al mismo tiempo que baila con ella. Cuando termina, la partitura vuelve a su lugar y el gallo continúa ensayando. Entra la gallina con el huevo debajo del ala, lo acomoda y cacarea para anunciar al gallo que puso un huevo. El gallo sigue cantando. La gallina insiste).*

GALLO: -¡SHHHHHH...! (*La gallina insiste.*)

GALLO: -¡SHH...! (*más fuerte*) (*La gallina insiste.*)

GALLO: -Pero, ¡querida! ¿No ves que estoy ensayando? (*La gallina comienza a cantar el arrorró. El gallo deja de cantar y la mira. Descubre el huevo, se acerca, se miran los dos, miran al huevo, miran al público y vuelven a mirarse).*

GALLO: -¡Voy a ser papá!

GALLINA: -¡Y claro!

GALLO: -No me había dado cuenta.

GALLINA: -¡Qué distraído!

GALLO: -Voy a tener un hijo cantor. ¡Cuando le cuente a mis amigos!

(El gallo intenta irse.)

GALLINA: -Sí, andá nomás, ¡andá a contarles!

GALLO: -No, mejor me quedo.

GALLINA: -Andá nomás.

GALLO: -¿Estás bien?

GALLINA: -Andá tranquilo. (*El gallo toma la partitura y se va. Sale y se asoma*).

GALLO: -¿Seguro?

GALLINA: -¡¡ANDÁ!! (*El gallo sale*).

Escena n° 2

GALLINA: -¡AY... AY... AY! ¡Qué nervioso se puso! (*La gallina se acomoda en posición para empollar*). Ahora sí, de acá no me voy a mover, todo el día empollando... toda la tarde y toda la noche dedicada a mi hijito... (*Transición*) pero, ¿cómo voy a hacer para ir a la reunión vecinal? ¡Ay!, ¡cómo hago! (*En ese momento se escucha el tarareo del gallo en off*) ¡Ah! ¡Ya sé! (*El gallo entra a escena*)

GALLINA: -¡Querido! ¡Llegaste justo! Me voy a la reunión y enseguida vuelvo. (*Sale*).

GALLO: -Pero, querida...

GALLINA: -(*Entrando*) Enseguida vuelvo, empollalo un poquito. (*Sale y vuelve a entrar*) ¡Ah! ¡Cantale para que aprenda!

Escena n° 3

GALLO: -(*Suspira*) Y esto, ¿cómo se hace? (*El gallo, después de varias pruebas, encuentra la posición y comienza a empollar. Mientras lo hace, comienza a cantar. Mientras el gallo canta, el huevo se desplaza por la escena*) Vení para acá, vení. (*El huevo se pone debajo del gallo. Se repite la situación dos veces y termina en un gran baile*).

GALLO: -¡Qué Quéquerequequeque! (*El huevo no deja de moverse*) -¡Querida! ¡Está por nacer! (*Corre de un lado para el otro, llamando a la gallina).*

Escena n° 4

GALLINA: -A ver... A ver... (*Se acomoda y comienza a empollar, mientras el gallo se pasea nervioso. De pronto la gallina se corre y aparece un huevo ya partido y de su interior sale un pollito, se escucha una melodía y el pollito se va desperezando y comienza a cantar. La gallina y el gallo lo miran enternecidos, el pollito no deja de cantar y cada vez lo hace más fuerte. Finalmente, la gallina lo tapa con el ala).*

GALLO: -Será cantor como el padre. (*El pollito se asoma por el ala y vuelve a cantar*).

POLLITO: -(*Cantando)* ¡Pipo, Pipo!

GALLINA Y GALLO: -Pipo, se llamará Pipo.

POLLITO: -Pipo jugar. (*El pollito se esconde detrás de la margarita; la gallina y el gallo hacen que no lo ven hasta que lo descubren).*

PIPO: -¡Otra vez! (*se repite el juego varias veces, hasta que la gallina y el gallo terminan cansados).*

GALLO: -Me voy a ensayar. (*Sale).*

GALLINA: -Bueno, ahora ya se termina. (*El pollito no la escucha y sigue escondiéndose*). Voy a tirar el cascarón porque ya no sirve.

PIPO:-(*sale de su escondite*) ¡Mío cascarón!

GALLINA: -Bueno, está bien, esperame un ratito que voy a buscar comidita. No tengas miedo, enseguida vuelvo.

Escena n° 5

(El pollito se queda solo. Se escuchan ruidos. El pollito se asusta, mira para todos lados, se tapa con el cascarón, tiembla. Entra la gallina.)

GALLINA: -¿Qué pasa, Pipo? (*lo consuela*). Ahora vamos a comer. (*Le da de comer con un ritmo que va acelerando progresivamente hasta que el pollito se niega*) -¡Querido! Pipo no me come.

GALLO:- ¿A ver? Coma, uno para el papá, otro para la mamá, para el papá, para la mamá (*se inicia un juego entre el gallo y la gallina repitiendo al unísono el texto*).

PIPO: -¡Basta! Estoy harto. Pipo no quiere más.

GALLO: -¡Aprendió a rebelarse! (*Sale de escena).*

GALLINA: -Está bien, ahora ya comió, Pipo tiene que dormir. (*Lo tapa con el cascarón y sale de escena).*

Escena n° 6

PIPO: -Pipo no quiere dormir. (*Se saca el cascarón. Se escucha el canto de un pajarito. Pipo mira hacia todos lados hasta que lo descubre*) ¿Quedés jugar? (*se esconde en el cascarón*) -¡Pipo no está! (*el pajarito lo observa*) -¡Pipo acá ta! (*vuelve a repetir el juego*)

PAJARITO: -Ese juego es aburrido, yo sé volar y puedo esconderme en muchos lugares. (*se esconde).*

PIPO: -¡Pajarito no ta! ¡Se fe! (*el pajarito aparece*) -¡Ota vez!

PAJARITO: -No, otra vez no.

PIPO: -Yo sé cantar, escuchá (*canta sin parar*).

PAJARITO: -Yo canto y vuelo. ¿Vos sabés volar?

PIPO: -Pipo no vola.

PAJARITO: -No, Pipo no vuela. Chau. (*Sale volando*) -Chau, bebé, me voy con mis amigos que vuelan. (*Pipo se queda llorando y se tapa con el cascarón).*

Escena n° 7

(*Entra un sapo saltando. Pipo lo observa. El sapo come moscas.*)

PIPO: -¿Qué comés?

SAPO: -Moscas. Y vos, ¿qué comés?

PIPO: -Comidita que me trae mi mamá.

SAPO: -¿Te la trae tu mamá? (*Ríe, burlándose*).

PIPO: -Sí. Y mi papá me enseñó una canción. (*Canta).*

SAPO: -Yo también canto. (*Canta y salta*).

PIPO: -¿Quedés jugar? (*se tapa con el cascarón*)-¡Pipo no ta! (*sale*)-¡Acá ta! (*lo repite varias veces).*

SAPO: -YO sé jugar a saltar. Salto alto, cortito, larguito. (*Hace una demostración*) -¡JA, JA! Te gané. Chau, pibe.

(*Pipo se queda solo y triste y se va atrás de la margarita).*

Escena n° 8

(Llega una pollita que se pone a picotear. Pipo la observa.)

POLLITA: -Hola (*Pipo se queda mirándola*)-¿No sabés hablar?

PIPO: -No.

POLLITA: -¿No?

PIPO: -Digo... sí, y también sé cantar (*entona su canción y baila. La pollita lo acompañacantando y bailando*) -¿Vos también sabés la canción?

POLLITA: -Todos los pollitos la sabemos. Bueno, los que les gusta cantar. ¿Vamos a jugar? (*sale y vuelve a entrar.*)-Dale, vamos. (*Se van los dos*).

GALLINA: -Pipo, ¿ya te dormiste? (*Lo busca por todos lados*) -Pipo, ¿dónde estás? (*Entra Pipo).*

GALLINA: -¿Dónde estabas? Vamos a dormir. (*La pollita entra detrás de Pipo, se miran y se ríen. La gallina retrocede y los mira*) -Bueno, los dejo un ratito para que se despidan hasta mañana. (*Pipo y Pollita cantan la canción*).

PIPO: -Chau, Lita.

POLLITA: -Chau, Pipo. *(Entran y salen varias veces saludándose desde diferentes lugares, hasta que salen del escenario en la mano de los titiriteros y se despiden del público.)*

La obra es muy accesible para representar en el Jardín por las siguientes razones:

- Dos o tres docentes de Nivel Inicial pueden manejar a los títeres que intervienen en esta pieza. Son ocho en total (además de los personajes animales, hay que contar a la partitura y al huevo que tienen función dramática en la obra), pero en las distintas escenas aparecen de a dos y de a tres.
- Los títeres necesarios para la obra no son difíciles de conseguir o confeccionar.
- La escenografía es muy sencilla: lo único que está marcado como necesario es la margarita. El fondo del retablo queda librado a la imaginación y/o posibilidades de los docentes. Puede ser una tela de un solo color o una cartulina con algún dibujo simple: árboles, cielo. Es importante que resulte sobria para que permita destacar el accionar de los personajes títeres.
- La obra es comprensible para chicos desde tres años, pero permite diferentes niveles de lectura a las distintas edades, de modo que docentes de distintas salas que haya en el Jardín podrán unirse en la representación para sus alumnos:
  - Los chicos de tres años podrán seguir el desarrollo de las secuencias, que es lineal. Se sentirán atraídos por el personaje del pollito, que comienza a descubrir el mundo. Podrán identificarse con algunos de los temores que experimenta, como también con la seguridad que lo reconforta al ser protegido por su mamá. Les resultarán atractivas las reiteraciones (los juegos de escondidas, el canto, la aparición de personajes que dialogan con el pollito, por ejemplo), y valorarán el final feliz.

  - Los de cuatro años tendrán mayor acceso al plano del humor, manifiesto en los diálogos de la gallina y el gallo (la actitud "despistada" del futuro papá, la suficiencia de la gallina, las preguntas reiteradas, el desconcierto del gallo ante el inminente nacimiento), en la insistencia para que su hijo coma, y en la media lengua que habla el pollito. Será de especial interés para esta edad la escena del nacimiento, tema que, junto con la reproducción, forma parte de sus inquietudes.
  - Los chicos de cinco años también participarán del humor, aún más distanciados de la figura del pollito, de sus miedos infundados y de la ingenuidad de sus juegos. Pero, a la vez, podrán identificarse con la progresiva construcción de la identidad que sutilmente se va mostrando en la obra: el pollito se va topando con personajes que le demuestran sus diferencias y le señalan lo que ellos pueden y él no, por ser más chico. Sin embargo, el pollito persiste con su "saber hacer" hasta encontrar quien lo valora (fuera del ámbito seguro de su familia) y lo incluye en un grupo que tiene su singularidad: el de los pollitos a los que les gusta cantar. También les resultará atractivo el comienzo de la amistad que incluye un "guiño" —que algunos chicos podrán percibir en la actitud de la mamá gallina— hacia el tema del amor.

En lo que respecta a la **representación** en sí, es importante cuidar el movimiento de los personajes. Sus acciones están claramente marcadas. En el comienzo, por ejemplo, todos los movimientos que hace la gallina son claves y es muy importante dar a cada uno el tiempo necesario. Respetar las salidas y entradas de cada personaje, sin acelerar los ritmos, garantizará los efectos buscados. Es un error muy común pensar que todo títere que está en escena debe estar en movimiento. En realidad esto genera confusión al espectador. El títere es mucho más expresivo cuando sus movimientos son los estrictamente necesarios para realizar las acciones que le corresponden.

La obra tiene diálogos breves y sencillos, de modo que atribuir voces adecuadas y diferentes a cada personaje no será complicado para mantenerlas en el transcurso de la representación. Es importante que cada uno de los títeres tenga un tono, una manera de hablar acorde a lo que sus características sugieren: quizás aguda, algunas veces estridente, para el pollito, que en algunos tramos de la obra se muestra caprichoso, en otros, alegre, desilusionado, etcétera. Acompañar cada momento tratando de dar esa expresividad a la voz ayudará a crear los climas necesarios. De igual modo, la gallina se muestra en ocasiones mandona, tierna, protectora, etc. El gallo, fanfarrón, desconcertado... Así, se verán diversas posibilidades para cada personaje.

Será interesante elegir una canción "pegadiza" o muy conocida por los chicos para la que corresponde al pollito, de modo que puedan acompañar su canto si lo desean.

Se puede introducir música de fondo para ciertos tramos de la obra (por ejemplo, alguna suave para la primera entrada de la gallina, otra alegre para el momento del nacimiento, una muy rítmica para la llegada del sapo, etc.). También, si fuera posible, algunos efectos de iluminación podrían realzar ciertos momentos (por ejemplo, bajar levemente la luz de escena cuando el pollito se queda solo y se asusta, aumentándola cuando regresa la mamá).

Los títeres en manos de los chicos

Resulta muy enriquecedor brindar a los chicos la posibilidad de expresarse a través de los títeres, propiciar su exploración y manipuleo para conocerlos desde su materialidad, para luego atribuirles características de personaje (darles voz, movimiento, "personalidad").

Muchos docentes incluyen al títere en diversas actividades (durante una conversación, en la presentación de alguna consigna, etc.). Esta presencia del títere en la sala (fuera del retablo durante una representación) resulta muy interesante para familiarizar a los chicos con él. Puede considerárselo un auxiliar creativo en el trabajo cotidiano. En la mano del docente el títere conserva sus características esenciales de personaje (tiene

voz y movimiento propios, y la "personalidad" que se le haya atribuido; quizás sea tímido, o "sabelotodo", valiente, chistoso, etc.), y los niños pueden observar la manera en que es manejado. Esto les resulta muy cercano y se propician las ganas de tocarlo, manipularlo y expresarse a través de él.

Es importante incluir los títeres en la sala, por ejemplo en el "Rincón de Biblioteca" o en un rincón creado especialmente para albergarlos. Será factible así que puedan encontrarse con ellos durante el período de juego-trabajo. De este modo, los chicos podrán realizar espontáneamente esta exploración necesaria, recrear o inventar personajes y situaciones, y expresar sentimientos y emociones a través de ellos.

Además de estas valiosas expresiones espontáneas, los chicos pueden generar pequeñas situaciones "a la manera teatral" que son sumamente enriquecedoras. Para ello, es crucial la intervención del docente.

El docente como provocador-coordinador del juego con títeres

Es muy frecuente que al comenzar a trabajar con los títeres, los chicos reiteren diálogos o entradas y salidas de los personajes sin demasiada ilación. Para que puedan ir generando situaciones cada vez más interesantes, es importante que el docente les acerque algunas propuestas que los movilice a problematizar y a enriquecer el juego. Para esto, es fundamental recordar el elemento fundamental que puede dar carácter de teatralidad a esas espontáneas "representaciones": el **conflicto.**

A modo de sencillo "ayuda memoria" se pueden indicar tres tipos de conflictos básicos sobre los que se puede empezar a trabajar:

1. Un personaje quiere algo, pero **algo** se lo impide.
2. Un personaje quiere algo, pero **alguien** se lo impide.
3. Un personaje quiere algo, pero **algo dentro de él** se lo impide.

Algunos ejemplos

1. Un gato encuentra una cajita cerrada, pero no logra abrirla (**algo** se lo impide). ¿Qué puede hacer? ¿Buscará ayuda? ¿Quién podría ayudarlo? ¿Qué harán? ¿Qué puede haber en la caja? ¿Alguien intentará robarla?, etc.
2. Un ratoncito quiere salir a jugar, pero el gato no lo deja (**alguien** se lo impide). ¿Qué hará? ¿Podrá distraer al gato? ¿Cómo?, etc.
3. Un nene quiere cruzar el bosque, pero siente miedo (**algo dentro de él** se lo impide). ¿Cómo vencerá el miedo? ¿Qué habrá en el bosque? ¿Alguien podrá acompañarlo? ¿Quién? etc.

Otras posibilidades

- Proponer situaciones para que los chicos generen pequeños trabajos de representación con títeres ya conocidos, por ejemplo, el de una obra que haya representado para ellos el docente. Si tomamos el caso de *El pollito cantor*, podrían ser:
  - Variaciones sobre la historia representada (ejemplo: el pajarito intenta enseñarle a volar a Pipo).
  - Continuaciones de la historia (ejemplo: Pipo y Lita se van de viaje).
  - Situaciones de ruptura con la línea argumental (ejemplo: un gato se roba el huevo y otros personajes tratan de rescatarlo).

- Incluir títeres que representen diversos personajes y títeres de figuras desconcertantes o no reconocibles para que los chicos constituyan a los personajes de acuerdo a lo que sugieran a su imaginación.
- Dramatizar con los títeres una poesía narrativa (por ejemplo: *La ropa y el duende*; ver capítulo "Poesía").
- Dramatizar con los títeres una canción conocida por los chicos.

Teatro de sombras

Existe una relación evidente entre el **teatro de títeres** y el **teatro de sombras**, ya que **títere** es cualquier objeto inanimado al que el titiritero mueve, dándole aspecto de vida sin medios mecánicos o electrónicos. Entonces, a las múltiples características del teatro de títeres se le agrega la **sombra**, y se considera que el teatro de sombras pertenece a la expresión artística teatro de títeres.

Es poco frecuente encontrar en cartelera este tipo de representaciones destinadas a chicos. Es sumamente importante que el docente los relacione con ellas asumiendo, en este caso, el rol de "titiritero". Para ello, será de fundamental importancia conocer mejor esta propuesta.

¿Qué diferencia al teatro de sombras?

Para realizarlo hacen falta tres elementos:

- UNA LUZ
- UN OBJETO
- UNA PANTALLA

Los más comunes:

- LUZ: el sol, una vela, una lámpara o una linterna potente.
- OBJETO: la mano.
- PANTALLA: la pared.

Variantes:

- El objeto puede ser:
  La mano más siluetas recortadas en cartón agregadas a la mano, por ejemplo, un sombrero.
  1. Siluetas recortadas en cartón pintado de negro, en cartulina negra, en canson o en una lámina de metal muy fina.
  2. Se pueden calar las siluetas logrando un nuevo efecto, o agregarles papel celofán de distintos colores, los que filtran la luz dándole color a la figura.

- La pantalla puede ser un simple marco de cartón con una tela traslúcida (por ejemplo: una sábana); un marco de madera con papel manteca; o el marco de una puerta dividido en dos por medio de una frazada, colocando arriba una sábana que funcione de pantalla.

Técnica

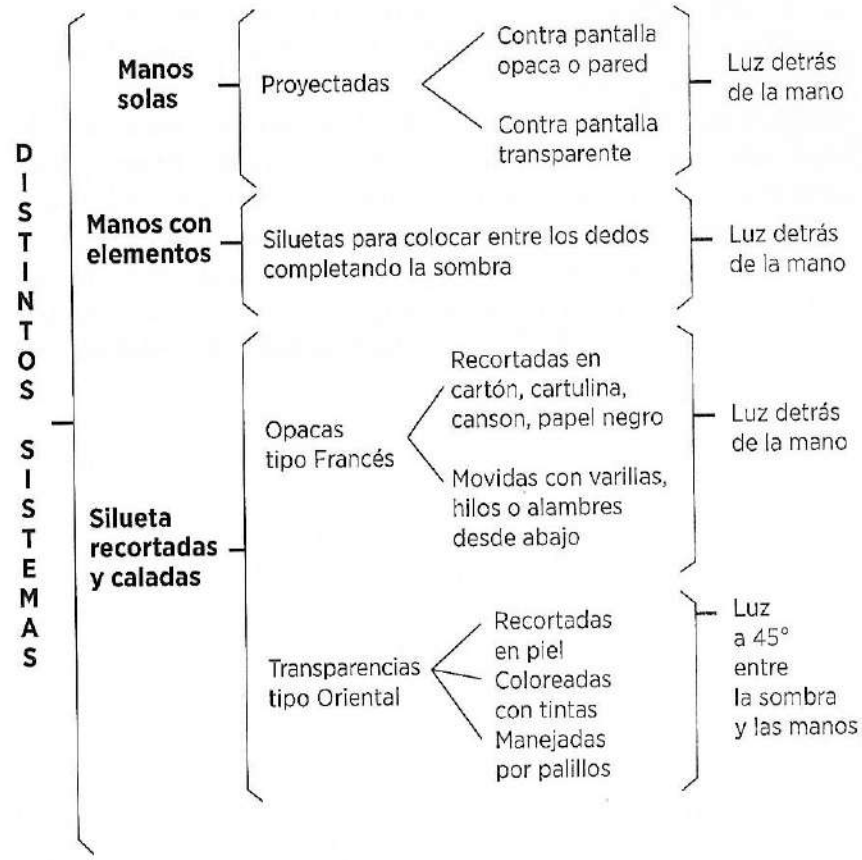
La medida de las sombras debe calcularse de acuerdo al tamaño de la pantalla, para que puedan entrar en cuadro al mismo tiempo todos los personajes necesarios.

Se puede hacer un teatrito más pequeño, posible de apoyar en una mesa, mucho más práctico para hacer una representación en la sala.

El uso de la música, tan eficaz en el teatro para chicos, en este espectáculo será lo suficientemente sugerente como para crear un ambiente de misterio adecuado.

No se detallará en profundidad la forma de desplazar las siluetas que generan sombras en el escenario-pantalla, ya que es válido lo dicho para el desplazamiento del títere; lo mismo sucede con la elección de la obra, aunque vale la pena contar con poemas narrativos, relatos y números musicales para improvisar una representación en cualquier momento; también la preparación previa de los chicos al tipo de espectáculo que van a presenciar.

Lo más importante a tener en cuenta es no interferir en el haz de luz para que no aparezca el cuerpo del titiritero, por esto hay que prever su ubicación para que sea acorde al tipo de sombras usadas. Para que quede en claro, se confeccionará un cuadro, basado en el realizado por M. Bernardo, con los distintos tipos de sombras y la forma de manejarlas:



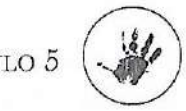
Provocar-coordinar: los chicos hacen sombras

Propuestas

Este tipo de teatro se presta perfectamente para que los chicos participen con improvisaciones. Se puede partir de la posibilidad de hacer sombras contra la pared del salón, aprovechando la luz del sol, para luego proponerles la confección de sombras propias. Con papel celofán de distintos colores, gasas o telas muy finitas, asegurándolas a una varilla con un hilo o una lana, obtendrán figuras que, al ser proyectadas en la pantalla, harán volar su imaginación por su indefinición y que, al mismo tiempo, podrán interpretar todo tipo de personajes.

Se pueden tener en el "sector de biblioteca", siluetas ya confeccionadas por el maestro por si los chicos quieren hacerlas intervenir en algún juego dramático.

Si el maestro representó una obra con esta técnica se les puede proponer, como ya se sugirió en **teatro de títeres**, pensar la continuación de la obra o una nueva en función de las siluetas-personajes que tienen; dado el clima sugerente propio de este teatro, no hay nada mejor que alentar la fantasía de los que participan actuando y observando, teniendo un pequeño hilo argumental para incorporar todas las propuestas de los chicos.



Libros, imágenes y literatura

Introducción

Este capítulo tiene como propósito central describir brevemente la historia de la relación de los chicos con los libros, la presencia de las ilustraciones en los libros infantiles, caracterizar a los distintos tipos de libros que en la actualidad podemos encontrar en las bibliotecas y las librerías y, finalmente, sugerir algunos criterios de selección.

Son tantos los libros que existen a disposición del público infantil que lo más fácil es elegir los más vistosos y atractivos, pero a veces el portador no da cuenta del contenido textual, que puede ser mediocre o intrascendente. Por eso nos parece necesario detenernos sobre esta cuestión y las nombradas anteriormente.

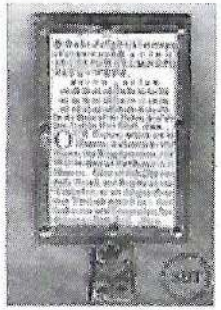
Libros infantiles e imágenes: ¿juntos desde siempre?

No, no siempre estuvieron juntos, y para poder contestar mejor hay que remontarse a los primeros libros que leyeron los niños y que no estaban dirigidos a ellos.

Para empezar esta historia ¿hay que esperar bastante?, más o menos al siglo XV, cuando los libros cercanos a los niños eran de tema religioso. Los más conocidos eran los "libros de horas" que, básicamente, contenían oraciones que se recitaban en distintos momentos del día y de la noche, salmos, himnos y algunos pasajes bíblicos. Estos libros de pequeño tamaño estaban dedicados al

público femenino y, por analogía, al público infantil; los "verdaderos lectores" a quienes iban dirigidos eran las mujeres. Contenían ilustraciones de tema sacro y los ilustradores habían logrado reconocimiento y fama en toda Europa, pero no pensaban en los niños a la hora de realizarlas.

Un siglo después apareció el abecedario o "libro calendario", que generalmente era el primer libro que se les daba a los niños. Estaba compuesto por un delgado tablero de madera de alrededor de 23 cm de alto por 15 cm de ancho con un mango y una única hoja que contenía el alfabeto, los números del 0 al 9 y el padrenuestro. También estaba cubierto con una lámina transparente de asta,[12] y alrededor tenía un marco de latón que sostenía la hoja y la cubierta. Más allá de preguntarnos si esto era un libro, sí podemos decir que hasta el siglo XIX siguió usándose como libro para enseñar a leer en las escuelas.



Justamente fue en el siglo XIX que comenzaron a editarse en gran cantidad libros para niños con ilustraciones diseñadas para ellos. En algunos casos, los ilustradores se dedicaban exclusivamente a lo infantil y, en otros (quizás los más famosos), no. Veamos algunos ejemplos:

- Edward Lear, reconocido escritor y poeta, también era el ilustrador de sus obras dedicadas al público infantil; la más famosa de todas fue *El libro del Nonsense* de 1846.
- Heinrich Hoffmann, reconocido médico alemán, le escribió a su primer hijo una obra satírica donde se reía de los libros moralizantes de su tiempo dedicados a los niños. Sus amigos lo alentaron a publicarlo, y así en 1845 apareció *Der Struwwelpeter*, escrito e ilustrado por él.
- Gustave Doré fue un reconocido dibujante francés que se hizo famoso con sus dibujos para las obras de Lord Byron y para el poema *El cuervo* de Edgar Allan Poe. A partir de ese momento le encargaron la ilustración de clásicos de la literatura y, alrededor de 1860, se publicó ***Les contes de Perrault***, ilustrado por él.
- John Tenniel, reconocido caricaturista de la revista *Punch*, fue convocado por Lewis Carroll para ilustrar su novela *Alicia en el país de las maravillas* que, luego de más de dos años de trabajo y grandes peleas con el autor, fue publicada en 1866 con sus ilustraciones. A esta novela le siguió *Alicia a través del espejo* en 1871, quedando para siempre dentro de la historia de la ilustración para niños.
- Beatrix Potter fue la primera mujer dibujante y escritora de obras dedicadas al público infantil. Su primer cuento publicado en Inglaterra en 1901 fue *The Tale of Peter Rabbit*, seguido por 22 cuentos más que continúan reeditándose con el mismo éxito que en ese momento.

Desde un principio, las estéticas propuestas fueron variadas y muy ricas: excelentes dibujos en blanco y negro o a todo color, caricaturas, distintos tamaños... aunque lentamente la pedagogía comenzó a influir y normativizar una estética realista y sin grandes sorpresas.

Libros ilustrados

El uso de este tipo de libros (donde los textos estaban acompañados por ilustraciones, que representaban fielmente lo escrito en la página) se generalizó. En la actualidad, la gran mayoría de los libros dedicados al público infantil siguen sosteniendo esta propuesta y muchas veces se recomienda tomar la relación estrecha texto/imagen como criterio de selección: si la imagen y el texto no "dicen" lo mismo, confunden al lector y, por lo tanto, hay que desecharlo, lo que es bastante discutible.

12. Cuerno de ovino o cérvido que se pulía hasta que fuera translúcido.

En la década del 80 del siglo XX los ilustradores y especialistas se permitían una mayor libertad en la realización de las ilustraciones y, cada vez más, la imagen reflejaba la interpretación personal del artista plástico sobre un texto literario. Los niños fueron los grandes beneficiarios de este cambio por la variedad de técnicas y estilos que presentaban las imágenes.

También empiezan a diferenciarse los tipos de libros ilustrados:

- **Libros ilustrados con texto.**
- **Libros ilustrados sin texto.** Dentro de este tipo se encuentran:
  - **Libros ilustrados con imágenes tematizadas:** todas las imágenes responden a un tema.
  - **Libros ilustrados con imágenes secuenciadas:** las imágenes relatan una historia, un argumento. Lo interesante de esta propuesta es la posibilidad de armar un relato que las imágenes sugieren pero no terminan de cerrar.

Algunos ejemplos

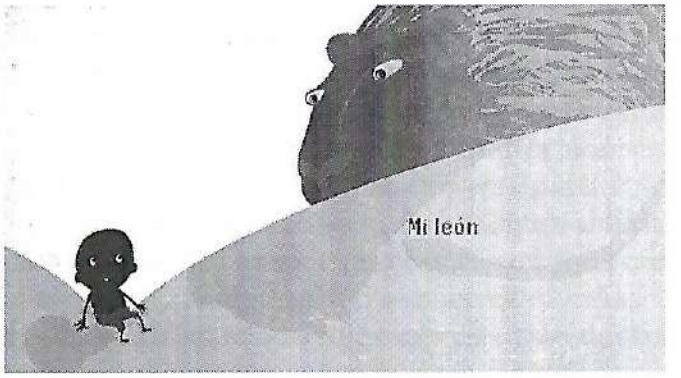
Libro ilustrado con texto:

ARGÜELLO, F. Y PUGLIESE, M. (ilust.) (2012) *Selva de ciudad.* Gerbera ediciones, Buenos Aires.

Libro ilustrado con imágenes tematizadas:

DENEUX, X. (2015) *Mis animales.* Océano travesía, España.

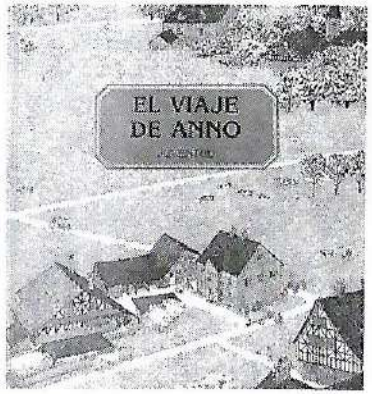
Libro ilustrado con imágenes secuenciadas:



SADAT, M. (2006) *Mi león.* Fondo de Cultura Económica, México.

El dibujante japonés Mitsumasa Anno, que en 1979 publicó su libro *El viaje de Anno,* basado en su experiencia como viajero por Europa durante varios años, merece una mención aparte dentro de los libros de imágenes sin texto,

El libro refleja paisajes urbanos y rurales donde se esconden personajes literarios, artistas y personalidades célebres de la historia europea, dibujados en una estética claramente oriental. El resultado son tres libros deliciosos que sin duda deben haber inspirado a muchos ilustradores.



¿Y los famosos libros-álbum?

El dibujante, editor y escritor argentino Istvan Schritter define al libro-álbum así: "Es un género en donde el texto no puede leerse sin la imagen y viceversa [...] los lectores argentinos aglutinan con frecuencia bajo el mismo mote un libro sencillamente ilustrado y un álbum".[13] Y por este último comentario, nos parece importante desarrollar un poco más el significado del "libro-álbum".

Los famosos libros-álbum tienen un recorrido breve en esta relación literatura/ilustraciones/público infantil y, para no seguir confundiéndolos como sugiere el autor con los libros ilustrados, hablemos un poco de su origen.

Podríamos remontarlo a la publicación del libro *Donde viven los monstruos* en 1963. Su autor, Maurice Sendak, venía del campo de la ilustración infantil y en esta ocasión también escribió la historia, donde por primera vez el juego del texto con la imagen se hizo imprescindible para poder interpretar el significado total de la obra.

Varios años después en 1979, Janosch, un ilustrador y escritor infantil, publicó la serie del pequeño tigre y el pequeño oso, que siempre aparecen con una pareja de personajes mudos, el pato-tigre y el sapo, que duplican las acciones narradas y exigen a los lectores que los observen y los comparen con el par protagónico.

13. Conferencia pronunciada en el Segundo Encuentro Internacional de Editores Infantiles y de Promoción de la Lectura. Parma, Italia (2007).

Así se fue armando una nueva propuesta, que llamó la atención de los lectores, invitándolos a ir del texto a la imagen y de la imagen al texto para poder interpretar los significados propuestos y, lentamente, se fue conformando un nuevo género, como lo llama Istanch[14], en donde también el portador juega un rol protagónico (en general, de gran tamaño, presentación lujosa, diseño y edición muy cuidados, suelen ocupar un lugar protagónico en los exhibidores de las librerías, aunque no siempre lo literario ocupa un lugar central al momento de leer los textos).

En la actualidad hay una gran variedad de propuestas que suman un amplio abanico estético ya sea desde las imágenes, o porque usan elementos de la historieta (como el uso de viñetas o de metáforas visuales) o del lenguaje cinematográfico (como en el libro *Zoom*[15] donde ya el título refiere a un movimiento del foco de la cámara). Todas proponen una manera de leer distinta a la habitual, más lenta, donde la linealidad que exige el texto narrativo es suplantada por la posibilidad de detenerse, regresar a otra página buscando un detalle en la imagen, sin perder la línea argumental que muchas veces es secundaria.

Desde el punto de vista del Jardín de Infantes, la aparición de estos libros es muy enriquecedora, ya que la relación que

14. Para que haya "género" debe haber una gran cantidad de obras que respeten las nuevas convenciones presentes en las primeras obras, las pioneras.
15. De Istvan Banyai, publicado en 1981; E.U.A.

entablan con los pequeños lectores es muy amigable: las ilustraciones los llevan a realizar numerosas anticipaciones sobre el significado o los significados presentes, y los textos muy breves los ayudan a animarse a leer solos, sin mencionar el contacto, la mayoría de las veces, con artistas de la ilustración que los forman como espectadores de imágenes excelentes.

Pero el conflicto se presenta cuando en los libros es el texto literario el que lleva el significado y los lectores no están acostumbrados a sostener una lectura más extensa. Esto se les torna demasiado complejo y se resisten a leer un cuento completo. Otro problema es cuando los alfabetizadores usan la brevedad textual y la repetición, no como recursos estéticos, sino como oportunidad para que aprendan a leer convencionalmente, desnaturalizando el trabajo artístico.

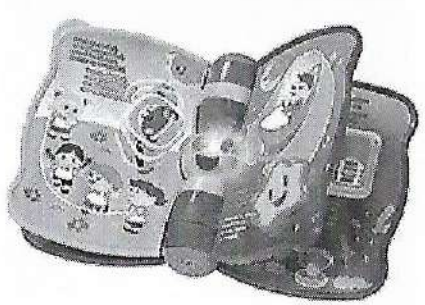
En la medida que entendamos que el libro-álbum es solo una propuesta más, y la oferta de libros y textos siga siendo equilibrada, los pequeños lectores disfrutarán con esta novedad como con otras.

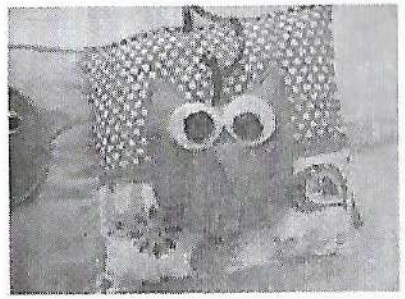
Y hablando de otras propuestas, ahora presentaremos los libros juguetes y/u objetos.

Libros juguetes y/u objetos

La primera vez que encontramos la denominación "libro juguete", fue en una colección de libros inspirados en los personajes de Walt Disney de la editorial española El Molino. En las últimas páginas de estos libros había recortables para armar juguetes: autos, aviones y una estación de tren, entre otros. Evidentemente, la editorial hacía referencia a esta doble oferta: por un lado, un libro ilustrado convencional y por otro lado, un juguete para armar.

En la actualidad se llama así a los libros que incluyen algún artilugio para jugar, por ejemplo: ruedas para usarlo como autito, un muñeco o un títere, en fin, algo que lo acerque al juguete y le dé la oportunidad al niño o niña de leerlo y además jugar con él.





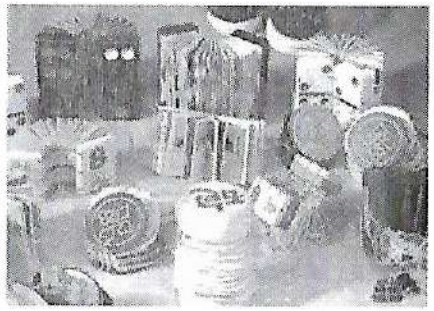
La mayor variedad de libros juguetes va dirigida a las primeras lecturas que se presentan tempranamente en Jardín Maternal, estos primeros acercamientos muchas veces requieren que el objeto libro, tenga más posibilidades de interacción que pasar las páginas y por eso son muy adecuados para la biblioteca institucional o para el rincón de las salas.

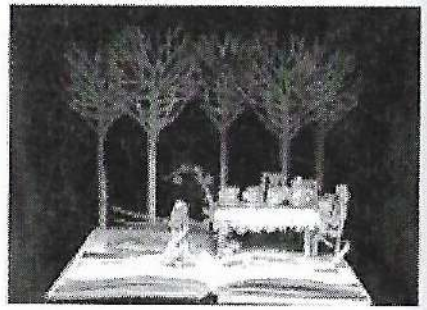
La denominación "libro objeto" puede tomarse como sinónimo de "libro juguete" o como un portador distinto, con una definición independiente como hace Andrea Berrios[16] al escribir que:

> "[...] una de las principales características del libro objeto, su multimedialidad subvierte la forma tradicional de construir y entregar mensajes, por tanto, da lugar a un gran número de interpretaciones [...] como libro de artista: un libro que ha sido convertido en un objeto de arte. El procedimiento de transformación está delimitado solo por la imaginación del artista, por tanto, los libros de artista son muy variados y responden a las necesidades e inquietudes del artista que los realiza".

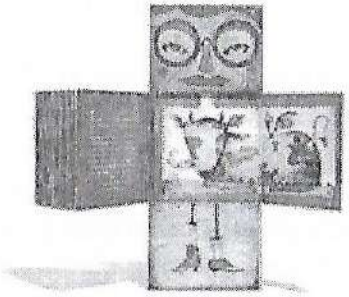
Las imágenes que incluimos a continuación muestran el "libro objeto de artista" que, para resumir, es cuando un artista convierte un libro en un objeto artístico y el texto pasa a ser un elemento más de esa construcción.

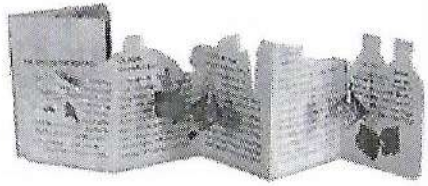
16. Columnista de la página "Leamos más", artículo "El libro objeto", mayo de 2012, Chile.





En la literatura infantil se llama libro-objeto al portador que sin perder su esencia de "libro" incluye en su formato otras maneras de leerlo, como es el caso del libro acordeón, cuyas páginas se despliegan transformándose en una gran tira pero, cuando se vuelve a armar, puede ser leído de manera convencional; o aquellos libros que, recuperando la tradición de los libros troquelados, cuando se pasan las páginas, algunas partes de la ilustración se mueven o incluyen pequeñas lengüetas de cartoné que, al moverlas, mueven al mismo tiempo objetos incluidos en las ilustraciones.

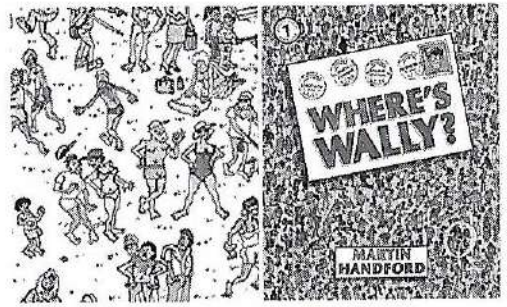


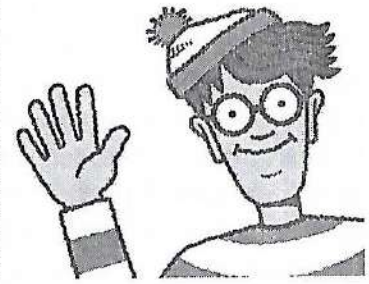


En el caso de los lectores de Maternal, los libros objetos son aquellos que incluyen texturas, sonidos, olores, o huecos en las páginas que permiten introducir los dedos en las imágenes; nuevamente vemos que la propuesta apunta a llamar la atención por medio del portador y no tanto a través de las ilustraciones o del texto.

Libros rompecabezas o puzles y algo más

En 1987, el británico Martin Handford escribió y dibujó *¿Dónde está Wally?*, que en realidad no es un libro para leer, sino para jugar y, como adelanta el título, el juego es ubicar al protagonista en numerosísimas ilustraciones; para facilitar la búsqueda, Wally siempre viste de la misma manera: remera a rayas rojas y blancas, vaqueros azules, un gorro, una cámara de fotos, artículos de camping y un cayado o bastón que muchas veces también es motivo de la búsqueda.





A partir de la publicación de este libro no solo aparecieron muchos más del mismo autor, sino que también otros dibujantes comenzaron a realizar este tipo de propuestas, donde el texto se limita a una serie de preguntas para orientar las búsquedas que cambian de página a página.

Se denominan así porque hay que buscar la pieza que falta, en el original, la imagen del protagonista.

Para los más chiquitos la denominación libro rompecabezas es más literal, ya que son libros donde las imágenes están troqueladas y pueden desarmarse y volver a armarse para jugar como un rompecabezas.

En esta línea y para la misma época apareció una colección de libros denominados libros-juego o de "hiperficción explorativa". Eran los conocidos *Elige tu propia aventura*, que se publicaron entre 1979 y 1998. En ellos el lector debía tomar sus propias decisiones sobre cómo actuaban los personajes y así modificaban el transcurrir de la historia. Por supuesto los textos literarios brillaban por su ausencia.

Y para finalizar, están los libros de entretenimiento que pueden incluir en sus páginas (como explica un catálogo) pasatiempos, adivinanzas, juegos, humor, chistes, hobbies, dibujos para colorear, siluetas para aprender a dibujar, stickers para completar las ilustraciones, y muchos más. En esta propuesta, una vez más, está claro que el propósito está muy lejos del de la literatura y los textos son instructivos.

Libros informativos

El primer libro informativo para el público infantil fue el mundialmente conocido *Orbis sensualium pictus*[17] de Comenius que apareció en el siglo XVII. Comenius fue el primer pedagogo

17. La traducción del título es "El mundo en imágenes".

que reconoció el valor didáctico de las ilustraciones y las incluyó por primera vez en este libro cuyo contenido apuntaba a enseñarles latín a los niños.

El interés de los chicos por saber, por ampliar sus conocimientos, que se pone de manifiesto especialmente en las salas de los niños mayores, lleva a considerar aquellos libros que, especialmente destinados a ellos, abordan de manera específica temas que pueden interesarles aportando informaciones accesibles a ellos. Es importante, en primer lugar, no confundir a los chicos cuando se trabaje con este tipo de textos. Esto suele ocurrir cuando el docente anuncia "vamos a leer un cuento", cuando, en realidad, se está leyendo un texto que no lo es.

El mundo del libro presenta un universo amplísimo e inagotable. Favorecer la actitud lectora de los chicos implica también guiarlos para distinguir los diferentes tipos de libros con los que pueden relacionarse y los diferentes tipos de lectura que pueden hacer. Se puede leer por placer, para buscar una información precisa o de carácter general, para aprender, para seguir instrucciones, etc. Son objetivos diferentes, que llevan a elegir textos diferentes e implican también distintas actitudes lectoras.

Algunas veces los libros de información presentan de una manera muy amena el tema que tratan y puede que lo desarrollen a la manera de un relato. Existen ediciones en las que, a través de un texto muy sencillo y de fotografías de calidad, se brinda información sobre, por ejemplo, distintos animales —gato, conejo, pato, oveja, rana, etcétera— desde el momento del nacimiento hasta que adquieren cierta independencia (hábitos alimenticios, adquisición de destrezas, juegos, exploración del mundo circundante, etc), y todo esto es "contado" por el animal en cuestión... pero recordemos que ello no significa que se trate de un cuento. Para serlo, tendría que responder a las características que le son propias (ver en este mismo libro, el capítulo de "Narrativa"). Son colecciones que resultan muy interesantes por las fotografías que presentan, que, en ocasiones, resultan mucho más elocuentes e informativas que el texto que las acompaña. Este tiene más valor en el hecho de que, por su brevedad y sencillez, permite que los chicos puedan comenzar una lectura autónoma. Y siempre es

importante ampliar y profundizar la información recurriendo a otros materiales.

Hay textos que abordan temas relacionados con fenómenos naturales, adelantos científicos, procesos de fabricación de alimentos, etc. En todos los casos es importante asegurarse de que la información que otorguen sea correcta y no falsee la realidad, que no se apele a explicaciones superficiales o "mágicas". La función de este tipo de textos es hacer que los chicos tengan acceso al mundo del conocimiento desde una óptica que contemple sus posibilidades de comprensión, ordenando y relacionando los datos de manera coherente, entendible, clarificando conceptos, ideas, a través de un lenguaje sencillo, que no excluya ni distorsione términos técnicos o científicos, sino que los incorpore explicándolos, ya que simplificar no es sinónimo de empobrecer.

Es fundamental hacer un análisis criterioso de este tipo de textos para poder hacer una elección digna del genuino interés y afán de saber de los chicos. De lo contrario, se está corriendo el riesgo de defraudarlos o, peor aún, traicionarlos.

También resulta muy enriquecedor familiarizar a los chicos con la consulta de libros de todo tipo que puedan brindar distintos aportes a los contenidos que se estén abordando (diccionarios, enciclopedias, libros de arte, etc.).

El hecho de que no sean "libros para niños" no significa que los chicos no puedan acceder a ellos. Por el contrario, es de fundamental importancia que puedan explorarlos, distinguir sus diferencias, sus características, el sentido o uso específico que puede dárseles. La actitud del docente, guiando estas exploraciones de los chicos con preguntas sugerentes, con observaciones acerca del uso y cuidado de estos materiales, con interrogantes que desafíen la curiosidad, el pensamiento y la reflexión de sus alumnos, será de gran importancia para propiciar experiencias provechosas que amplíen la relación con el mundo de los libros y sus infinitas posibilidades.

Provocar-coordinar la relación entre los libros y los chicos

Hasta aquí, hemos tratado de presentar las más importantes manifestaciones relacionadas con los libros, las imágenes, los textos y los chicos, y vimos que los portadores son variados, que esto enriquece las posibilidades de interacción con ellos y que los modos de lectura también se han multiplicado.

Es importante que los docentes ofrezcan los libros en contextos interesantes y que den ganas de leer.

Algunas sugerencias

La mesa de libros: organizar en forma frecuente mesas de libros sin duda es una manera atractiva de presentarlos libros y promover la lectura. Para llevarla adelante hay que buscar un espacio donde mostrar un grupo de libros con su tapa a la vista, calcular diez libros más del número de niños que participarán en la actividad y dar un tiempo para que ellos se acerquen, elijan, lean, y finalmente comenten sobre el libro seleccionado al resto del grupo.

Para seleccionar el material que intervendrá hay dos criterios básicos:

- **Exploratorio:** se quiere presentar libros que los chicos no conocen, entonces se los ofrece para luego alentarlos a que los pidan en el préstamo domiciliario o aclarar que estarán el Rincón de Biblioteca de la sala o en la biblioteca institucional.
- **Temáticas:** se hace un recorte con un contenido concreto a trabajar: una mesa de libros de poemas, o de libros álbum, o de un autor en particular.

El Rincón de Biblioteca: tiene que ser el lugar donde los nenes y nenas sientan ganas de ir a buscar para leer. Esto será posible si el material es atractivo, los libros no están rotos y la oferta es coherente con lo que se está trabajando en la sala (por ejemplo, libros informativos que acuerden con la unidad didáctica de sociales, autores que se estén narrando, libros álbum y juguetes que los enriquezcan desde lo estético...) El material irá cambiando a medida que avance el año y las propuestas del docente.

Leer libros: es importante tener en cuenta que no es lo mismo leer un texto literario en un libro ilustrado que un libro-álbum, juguete u objeto, o rompecabezas; estos libros exigen una lectura personalizada para apreciar realmente las ilustraciones o las propuestas que presentan. El docente puede leerlo con un alumno o dos alumnos pero no en grupo total, porque impediría una lectura en profundidad del contenido.

Como cierre

Como señalamos anteriormente, la oferta de las editoriales es muy rica y atractiva, y eso trae como resultado que los chicos se acerquen a los libros con interés y entusiasmo, pero no se puede dejar de reconocer que esto muchas veces no está acompañado con propuestas literarias verdaderas y que muchas veces los textos son solo acompañantes poco privilegiados de la lectura. Por eso, los docentes en su papel de mediadores deben estar muy atentos a la hora de seleccionar el material, incluyendo todo tipo de portadores, pero en mayor medida aquellos que siguen atrayendo a los pequeños lectores a la palabra en su función poética.

Los medios de comunicación y los chicos hoy

Los chicos de esta época se ven rodeados desde que nacen de imágenes que les cuentan historias. La narración oral apoyada en imágenes es una constante en el mundo infantil y en el de los adultos también. Incluir este tema es fundamental, ya que lo literario se entrecruza constantemente con los discursos de los medios.

¿Por qué incluirlos en un libro de literatura?

La razón es que, generalmente, cuando se habla de este tipo de manifestación cultural se la enfoca desde lo social, lo psicológico o lo antropológico; para observar de qué manera influyen en el imaginario popular; o los efectos producidos por la violencia transmitida a través de ellos; la función delegadora que le asignan los padres, transformándolos muchas veces en nodrizas electrónicas; la confusión que genera este mundo ficticio, "construido" para ser creíble y que nos enfrenta con chicos que pelean como el héroe favorito de ese momento, que nos exigen relatos de terror como los que ven sin censura por la televisión, o que se anudan una capa y saltan por la ventana.

Ahora bien, todo esto es cierto —aunque en algunos casos los ejemplos son extremos— pero incompleto:

- No se puede negar la cuota que tienen estos medios en la adquisición de un imaginario y de un nuevo léxico entre los chicos.

- Tampoco el hecho de que la narración en su forma más popular está una y mil veces repetida en avisos publicitarios, dibujitos animados, series, historietas y video juegos.
- Los medios son un nuevo lenguaje, el lenguaje audiovisual, con todas las características del lenguaje, y por esto parangonables entre sí.

Desde otro punto de vista, si se quiere más específico, podemos observar que desde la aparición de la historieta y el cine en nuestra época, la literatura copió diversas temáticas, dándole a su vez a estas nuevas formas artísticas toda su experiencia en estructuras del relato, tradición escénica teatral, argumentos y héroes. A esta altura del siglo la interactividad y la intertextualidad entre todos estos "textos", es una realidad difícil de negar.

La literatura no está aislada de los medios de comunicación. El problema es que la escuela los aísla, ubicándola en un lugar de privilegio pensando que con eso ordena el aparente caos cultural de los chicos, pero no se da cuenta de que esto va en contra de la literatura. Este divorcio no existe y, si lo aceptamos así, todas estas manifestaciones del hombre se verían más enriquecidas, y los niños también.

Un poco de orden en las imágenes

Desde el inicio de su historia el hombre utilizó la imagen. Pinturas rupestres, pictogramas, tatuajes en su propio cuerpo, estelas, esculturas, obeliscos, tapices, cuadros, etc., nos muestran que las imágenes le han servido para distintos fines (mágicos, recordatorios, decorativos, educativos, etc.), y lo han acompañado desde siempre.

El universo de la imagen ha ido creciendo aceleradamente en el siglo XX y continúa de la misma manera en este siglo. La educación se ha valido de él en muchas formas, reconociendo su valor didáctico.

A continuación se tratará de incorporar las imágenes "olvidadas", comenzando por ordenarlas. Se usará como base la

clasificación realizada por el autor E. Ander-Egg, suprimiendo aquellas que no se adaptan a los chicos y agregando algunos portadores nuevos.

A. AYUDAS VISUALES QUE COMPLETAN LA PALABRA	PIZARRA FRANELÓGRAFO TABLERO MAGNÉTICO CAÑÓN MONITOR DE PC
B. AYUDAS VISUALES PARA DISTINTAS TÉCNICAS	FOTOGRAFÍA FOTOLENGUAJE Y FOTOPALABRA
C. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y AUDIOVISUALES	TELEVISIÓN DVD CINE HISTORIETA INTERNET

A. Este grupo es muy conocido por los docentes y abiertamente aceptado como recurso didáctico para diversos fines: desde explicar un tema de ciencias biológicas hasta recrear un cuento. Por esto no será necesario detenernos en ellos.

B. Este segundo grupo no es tan usual para los docentes. Tanto la fotografía como el fotolenguaje son excelentes recursos para:

- Ejemplificar.
- Conocer.
- Registrar experiencias.
- Que los chicos hagan sus primeros pasos en la fotografía.

La fotografía

Con respecto a esto último, un nene, al sacar una foto, está eligiendo la porción de la realidad que sea más adecuada para lo que desea mostrar, la más bella, la más querida, en definitiva, la que le resulte más significativa en el contexto que está trabajando.

En la actualidad hay cámaras fotográficas muy fáciles de manipular y de bajo costo, lo que resulta ideal para poder hacer registros de experiencias con los chicos (una salida al zoológico o a un museo, visitar un comercio o una granja educativa pueden ser momentos ideales para iniciarlos en lo fotográfico).

El fotolenguaje

Como la misma palabra lo indica, es el lenguaje de la fotografía. Es enseñarles a los chicos:

- Cómo se relaciona los objetos que aparecen en una fotografía (cuál es la figura principal en relación con las otras figuras o según el lugar que ocupan).
- Cuáles son las formas adecuadas para poder entender la foto.
- Qué entiendo de esa foto, qué significado tiene ese "texto" llamado fotografía.

En base a estos tres elementos, se puede organizar una técnica expresiva.

La fotopalabra

- Se pondrán en una mesa de 10 a 15 fotos de un mismo tema.
- Cada uno de los chicos dirá qué siente y qué entiende de las fotos.
- El maestro irá registrando lo que dicen y podrá proponer organizar una historia en forma de cuento o diálogo teatral.
- Otra posibilidad es realizar una serie de afiches que ilustren el tema original, usando las fotos propuestas por el docente y las reflexiones de los alumnos.

C. Este grupo aparece muy pocas veces en las salas de Nivel Inicial y, cuando se implementan actividades con estos medios, en general no se aprovechan todas las posibilidades que presentan.

Se tratará de manejar diversas variantes para que resulten más atractivos para ellos y para los adultos también.

Antes de comenzar con la explicación de cada uno de los medios en particular se caracterizará el lenguaje que les es propio: el lenguaje audiovisual. Para comenzar con lo más evidente, este lenguaje es el resultado de tres elementos:

1. La palabra, que puede ser oral o escrita y que se denomina **guion literario.**
2. La imagen, que puede ser estática o en movimiento y que se denomina **guion visual.**
3. El sonido, que puede ser directo (la música de fondo de una escena de una película) o sugerido por onomatopeyas (que es el uso particular que le dan las historietas).

La palabra, la imagen y el sonido deben estar perfectamente acoplados para que se entienda qué quiere transmitir el medio. Este lenguaje tiene por finalidad copiar lo mejor posible la realidad para que mayor cantidad de gente se sienta atraída por los medios, y en general se logra en forma muy eficiente.

Por esto, cuando pensamos las razones por las cuales cada vez se lee menos, hay que tener en cuenta que los libros solo tienen signos lingüísticos, palabras escritas, y las palabras son letras que representan sonidos que nos remiten a objetos que existen en nuestras mentes.[18]

Si se toma en consideración la cantidad de características que apuntan a reforzar la efectividad de transmisión de mensajes, copiando lo más fielmente posible la realidad, es interesante pensar que el lenguaje escrito toma contacto con la realidad a través de signos doblemente abstractos, como acabamos de decir: letras que representan sonidos que nos remiten a objetos que existen en nuestras mentes.

18. Para aquellos que quieran profundizar sobre las características del lenguaje audiovisual, ver Anexo II.

Televisión

Sería bastante idealista pensar en producir un programa de televisión, pero los niños son asiduos televidentes desde que nacen y a los cinco años ya son excelentes decodificadores de sus imágenes. Entonces, ¿por qué no sacar provecho de este saber previo de alguna forma?

Sin profundizar demasiado (porque llevaría más de un libro), se repasarán algunos de los argumentos en contra de ella:

- CREA ADICCIÓN
- ES VIOLENTA
- FOMENTA LA PASIVIDAD Y LA AISLACIÓN DE LO REAL
- EMPOBRECE EL LENGUAJE ORAL
- FOMENTA LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES

¿Es tan mala?

Se pueden dar algunos argumentos a favor, también:

- INFORMA
- DA CÓDIGOS SOCIALES
- ENTRENA EN LA LECTURA DE IMÁGENES DESDE LOS PRIMEROS MESES DE VIDA
- AYUDA A INCORPORAR NUEVAS PALABRAS Y GIROS

Ver televisión es una tarea relativamente "fácil", mientras que la lectura creativa típica de los textos literarios implica esfuerzo intelectual y compromiso; muchos plantean esto como un enfrentamiento: los chicos no leen porque ven televisión. Esto es parte de la verdad, ya que la televisión tendría que complementarse con la lectura, porque ambas apuntan a distintas lecturas de la realidad. La televisión, como todos los lenguajes audiovisuales:

- le habla a las sensaciones,
- impone su propio ritmo,
- no permite una adecuada asimilación,
- luego se racionaliza lo visto.

En cambio, la literatura:

- le habla a la inteligencia,
- el lector le da el ritmo que desea,
- puede y debe decodificar lo leído, buscando el referente adecuado,
- luego llegan las sensaciones.

¿La educación qué hace con todo esto?

Al margen de pensar que cada docente tiene una contestación propia, en la mayoría de los casos, ignoran que los chicos ven televisión y cuando es evidente que lo hacen por sus comentarios o juegos, juzgan negativamente esta actividad.

¿Qué se podría hacer?

Retomando lo dicho al principio, no es posible hacer un programa de televisión por razones básicamente económicas, pero usando los programas infantiles, la publicidad o los dibujitos animados que les gustan a nuestros alumnos se puede:

- Estimular su autonomía crítica.
- Usar la televisión para investigar los procesos que la componen, quién elige lo que se va a ver, quién emite los mensajes y por qué se hacen los programas de una determinada manera y si se podrían hacer mejor.
- Promover la comprensión, más que pretender iniciarlos en los valores de lo excelente o lo despreciable, culturalmente hablando.
- Marcar la intención comercial de los productos que nacen a partir de un personaje de dibujitos, del cine o de una serie.

Por ejemplo, tomando a Garfield, este simpático gatito protagonista de dibujitos puede ser comprado como muñeco, reloj, en remeras, gorros, cuadernos, tazas y libros. Hay que hacer que los chicos piensen por qué compran este libro o los relacionados con las películas de W. Disney. Luego, analizar en dónde está la literatura: narrar o leer un cuento folklórico o de autor

argentino y que vean la eficiencia de ese texto en comparación con el otro, ya que este tipo de libros se caracteriza por una gran cantidad de imágenes generosamente presentadas y un texto pobrísimo, que se limita a acompañar las ilustraciones, con un conflicto débil y una trama forzada.

Al principio del capítulo, se hizo referencia a que la televisión narra constantemente y al caracterizar el lenguaje audiovisual se nombró la presencia del **drama** como acción que genera un conflicto a resolver.

Tomando la publicidad como centro de una serie de actividades, se podrá ver el paralelismo existente entre la narrativa folklórica y los avisos publicitarios.

¿Cómo hacer?

Se pedirá a los chicos que elijan el aviso que más les agrade y que lo cuenten, así quedará en claro la estructura narrativa que tienen.

Otros elementos a tener en cuenta que a los chicos les encantan y que se dan en ambas manifestaciones son:

1. Adecuación a los intereses infantiles en los temas.
2. Repetición.
3. Identificación de los protagonistas.
4. Economía en la narración.
5. Suspenso.
6. Elementos maravillosos.
7. Catarsis por la solución de situaciones conflictivas.
8. Final feliz.

Veamos un ejemplo: "Salchichas Vienísimas de Tres Cruces" (agosto de 1995)[19]

19. Vamos a conservar el aviso original, porque más allá de que no esté en pantalla sigue siendo un modelo válido.

Argumento: Un chico de 8 o 9 años es el encargado de avisarles a sus amigos qué comidas deben llevar a una fiesta. Monta en su bicicleta y comienza a tocar timbres y porteros eléctricos, pidiendo siempre lo mismo: salchichas Vienísimas. Finalmente, regresa a su hogar y su madre le pregunta qué tiene que llevar a la reunión, a lo que él contesta, comiendo un pancho: "Cinco o seis mil panes para panchos."

1. ¿A qué niño no le encanta la idea de comer indefinidamente salchichas? La comida y más de este tipo (casi marginal para las madres), es muy interesante.
2. En los avisos está asegurada durante un tiempo prolongado, vamos a verlos sin errores en las repeticiones (son siempre iguales), no como el cuento que cuesta que los adultos le cuenten.
3. El protagonista es un niño como ellos, simpático, travieso, activo y decidido. Hay una mamá en una cocina hermosa.
4. No hay información superflua: no se aclara por qué es la fiesta, quién la organiza, dónde. No se ven otros chicos.
5. ¿Qué le contestará la mamá? ¿Cómo reaccionará ella?
6. En este caso, no están tan claramente presentados. Salvo el hecho de que no se aclara cómo se consiguen las salchichas; por eso una lectura del tipo las quiero, las pido, las obtengo, es adecuada. El consumo mágico es una constante dentro de la publicidad.
7. Puede cumplir el pedido, satisfaciendo su propio deseo de comer, todo lo hace feliz y eficientemente.
8. No hay reto ni reproche y la imagen final es el protagonista comiendo un pancho ¿Hay mayor felicidad? En este micro mundo, no.

Recorrer estos elementos con los chicos nos permite "desarmar" la publicidad para que puedan objetivarla y tomar distancia de ella, así, el mandato consumista va perdiendo fuerza.

Otro elemento forjado en el molde de lo folklórico son los protagonistas de los dibujitos animados y series infantiles. En ellos están presentes casi todas las características del héroe de los cuentos y leyendas; y decimos "casi" porque, a excepción de algunas

películas o videos, en la mayoría de los casos el héroe televisivo traiciona al original, sea porque tienen figuras monstruosas (por ejemplo Shreck, X-Men, Hulck, etc.), o porque nunca completan su misión por razones argumentales (por ejemplo Conan, Superman, etc.), o porque en su construcción como personajes han intervenido modelos de diversas culturas (por ejemplo Los Caballeros del Zodíaco, Sailor Moon, etc.) que culminan en figuras confusas y argumentos incomprensibles.

Resumiendo, por todas estas causas, la confusión de la figura del héroe y de los argumentos, la presencia de elementos simbólicos descontextualizados y tergiversados, queda solo la violencia como elemento preponderante y claro.

Lo importante y rescatable es que los elementos folklóricos están. Lo que se puede hacer es ordenarlos tomando como eje la literatura tradicional y, una vez que se logró esto, generar con el grupo "héroes" que cumplan sus expectativas y argumentos para que estos protagonicen.

De esta manera, no solo se está leyendo críticamente a los medios, también se está promoviendo, desde la interpretación y comprensión lectora, la formación de superestructuras narrativas que luego les servirán como lectores y productores de textos.

El DVD y los canales de Internet

El uso de los DVD está ampliamente avalado por las instituciones escolares en todos los niveles. En general, los maestros aceptan la eficacia del DVD como educador; a este heredero de los videos hay que sumarle todo el material que se ofrece en internet a través de sus canales, ya que en gran cantidad de salas en la actualidad, hay una computadora con servicio de internet. Los docentes se preguntan muchas cosas sobre el uso específico de estos materiales: ¿Cuándo pasarlos?, ¿qué actividades organizar antes de pasarlos (si es que son necesarias)?, ¿qué hacer después, además de preguntar a los chicos si les gustó?

Con respecto a las películas infantiles en DVD, en general se usan para "llenar" vacíos: ¿llueve y no puedo salir al patio?, les paso una película; ¿me queda un rato antes de la salida?, bueno,

les pongo un rato de película y la corto cuando me viene bien a mí, sin respetar el argumento o el momento en que lo hago; ¿faltó el profesor de educación física?, vamos a ver una película. Estas situaciones están directamente provocadas por la falta de alternativas que los docentes sienten y ese sentimiento es válido. Trataremos de dar algunas opciones para revertir la situación.

Por dónde empezar: ordenando

Tratando de clasificar los tipos de materiales de la forma más útil posible para la maestra jardinera, lo haremos por su finalidad:

1. Materiales **educativos**: aquellos que han sido realizados para enseñar o informar. Algunos se refieren a un solo tema y su duración es muy breve, otros toman temas más amplios que implican mayor extensión.
2. Materiales **artísticos:** aquellos que han sido realizados para el entretenimiento y el goce estético.
3. Materiales **lúdicos:** aquellos realizados por los chicos.[20]

Evidentemente, el segundo y tercer grupo son los que están más íntimamente relacionados con la literatura desde lo estético y lo creativo. La guía que vamos a proponer sirve para todos, incluso el material didáctico:

Guía de actividades

Preparación previa:

A. El docente debe ver el **material** con anticipación y tomar nota de los elementos que pueden motivar las actividades posteriores.
B. A partir de estos datos el docente debe plantear contenidos, número de alumnos, tiempo del que dispone y materiales complementarios posibles.

20. Cuadro extraído de Video y Educación, de Ferrés, Joan (1992). Paidós. Barcelona. Se ha reemplazado la palabra video por material y la inclusión de nuevas tecnologías como el DVD y las ofertas de internet.

C. Confeccionar un pequeño plan para saber qué actividades se pueden hacer antes de la proyección (observaciones y comentarios a realizar durante y después de la actividad).

En el aula:

A. Revisar el funcionamiento del equipo y del material a proyectar para evitar sorpresas del tipo "no coincide el USB o la velocidad de lo grabado y no tengo cómo seleccionar la opción correspondiente, etc.".
B. Contextualizar el material en forma breve y concisa, tratando de crear expectativas.

Después de la proyección:

A. Apuntar a los sentidos y no a la razón. Lo adecuado son preguntas del tipo: ¿Qué sintieron?, ¿qué les gustó más, qué les gustó menos?, ¿qué les pareció?, etc.
B. Primera evaluación a cargo del docente, es él quien decide sobre la marcha y en base a las opiniones de los alumnos, los **temas** a ser tratados.
C. Reflexión: aquí comienza la preeminencia de lo racional sobre lo afectivo. Se introducen lentamente elementos reflexivos y críticos. Las preguntas y actividades preparadas deben ser usadas ahora, pero sin dar la sensación de un corte; lo más adecuado sería organizar un diálogo o debate.
D. Investigación: la actividad anterior dará pie a nuevos interrogantes; si el docente lo ha previsto, tendrá material preparado para que los chicos trabajen.
E. Evaluación final a través de trabajos de síntesis: cuáles fueron los aportes más importantes; integrar los elementos dispersos en conjuntos más significativos para "rearmar" el cosmos planteado desde la ficción.

Se ha hablado del **material lúdico**, que es aquel donde los niños generan sus propios cortos. Para la realización de este ejercicio habrá que tener en cuenta que:

- En la mayoría de los establecimientos no hay cámaras de filmación y, si las hay, no se las dejarían usar por miedo a que las rompan, pero la gran mayoría de los celulares actuales permiten realizar filmaciones breves que pueden verse inmediatamente.
- La mayoría de los docentes no saben usar las cámaras de filmación, pero sí las que están en sus celulares.
- Lograr que los alumnos realicen su propio corto, puede llevar entre cinco y seis meses de trabajo *full time*, lo que torna más adecuado dejar esta actividad para un taller específico extracurricular.

La actividad, entonces deberá apuntar a mostrar el medio para que tomen conciencia de que un corto es el resultado de la suma de una tecnología muy compleja y de una persona que sabe usarla. De esta forma se descarta la hipótesis de que el medio es "mágico", porque se autogenera una hipótesis extendida entre los niños del Jardín.

¿Cómo hacerlo?

Es fundamental contar con un celular, el cable USB correspondiente que permita ver lo filmado en la computadora, y se puede comenzar comparando las partes de una cámara con su equivalente en el cuerpo humano:

- El ojo: la lente de la cámara incorporada al celular.
- El oído: el micrófono del celular.
- La memoria: el interior del celular.

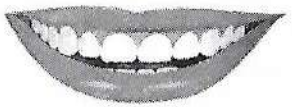
Hay que guiar la actividad hasta que los chicos se den cuenta de que la cámara capta imágenes y sonidos gracias a que alguien la maneja (no hay magia, sino personas reales que hacen una filmación). Luego, con el celular conectado a la computadora y enfocando al grupo de chicos, se debe desmontar el lenguaje audiovisual para mostrar los acuerdos[21] entre el realizador —en

21. Para entender las imágenes hay que leerlas de determinada manera, el código debe ser común entre el realizador y el público.

este caso el docente— y el público, los cuales son difíciles de entender sin un previo conocimiento de los mismos.

La elección del tamaño de las imágenes sirve para que el público experimente la proximidad-cercanía y la intensidad del contenido de las imágenes. Esto es lo que se llama **planos:**

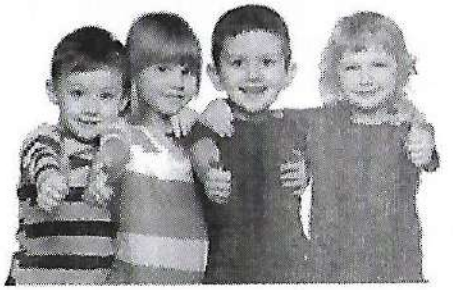
1. **Primerísimo primer plano:** aumentar en detalle un objeto de la escena (por ejemplo, una boca sonriente).



2. **Primer plano:** es la forma de presentar un personaje o de resaltar una situación (por ejemplo, dos chicos abrazándose).

3. **Planos generales:** se usan para presentar un ambiente o un paisaje (por ejemplo, tomar todo el grupo).

4. **Planos medios:** se toma el personaje de la cintura para arriba.



5. **Planos americanos:** se toma al personaje hasta la rodilla (tanto en el caso anterior como en este, se puede hacer pasar un chico y se lo enfoca de ambas maneras).

Evidentemente, estos planos van creando sentimientos y sensaciones en los espectadores; a través de lo que los chicos van viendo y del diálogo con el maestro se deja en claro que la ficción produce efectos en nosotros pero no es real.

Mostrar **los movimientos de la cámara**, también es importante:

1. **Travelling:** desplazamiento de la cámara acompañando a la persona o a un objeto para dar sensación de movimiento (por ejemplo, pedirle a uno de los chicos que camine de un lado a otro de la clase y seguirlo con la cámara).

2. **Toma desde arriba:** se da sensación de inferioridad.

3. **Toma desde abajo:** se da sensación de superioridad (por ejemplo, subir un nene en una silla y enfocarlo desde abajo).
4. **Panorama:** se mueve la cámara de izquierda a derecha sobre toda la escena.
5. **Cámara subjetiva:** cuando la cámara muestra lo que "ve" el personaje dentro del film.

Todos estos conceptos deben mostrarse con la cámara y el monitor en el lugar para que los chicos hablen sobre ellos y los observen. Para poder documentar lo que han ido descubriendo, los chicos pueden pintar o recortar de fotografías de revistas, primeros planos, planos generales, etc.; también pueden construir cámaras de cartón para jugar con ellas a filmar.

Si quiero hacer intervenir la producción textual puedo proponer hacer un argumento o guion literario para una película, al que le incorporaremos el guion visual (cómo enfocar la cámara) y canciones y música para acompañar la acción.

Cine

Para el espectador, la experiencia cinematográfica es lo más parecido a la experiencia onírica: al oscurecer la sala nos quedamos solos y en silencio, el tamaño de la pantalla hace que las imágenes clausuren nuestra área de visión salvo para verla; todo esto apunta a que lo emocional esté en primer plano y que el espectador se zambulla dentro de la fantasía planteada. A los pequeños no les cuesta mucho esfuerzo entrar en este juego; de ahí que sea relevante la selección de la película a ver.

Los criterios para seleccionar son prácticamente los mismos que para un libro: respetar sus intereses, tema adecuado a la edad, protagonistas niños o con quienes les resulte fácil identificarse, belleza estética, etc.

Hay que tener mucho cuidado con las escenas violentas, porque su efecto es mucho más duradero y vívido que en un DVD, la televisión o la lectura de un libro (por ejemplo, la muerte de un progenitor o de alguien muy querido: *El rey León, Bambi, Pie Pequeño I).* Las apariciones sorpresivas atemorizantes merecen una explicación y una justificación de parte del docente.

Las actividades que se pueden planificar son las mismas que las sugeridas para los DVD.

Cine y literatura: adaptaciones, ¿para qué?

El tema de las adaptaciones y cómo hacer para que los chicos pasen del cine al libro no es demasiado pertinente dado las edades que nos ocupa, ya que los textos que se adecuan más para ellos no son demasiado "cinematográficos", salvo los cuentos folklóricos que se han hecho más famosos gracias a sus versiones en cine, producto la mayoría de las veces de los estudios Walt Disney. Los largometrajes de *Blancanieves, La Cenicienta, La Bella Durmiente,* los cortometrajes basados en *Jack y las habichuelas, Los tres chanchitos,* y recientemente los largometrajes *Aladino, La Bella y la Bestia y La Sirenita* (los dos últimos en rigor, son cuentos tradicionales, no folklóricos), han gozado del extraño privilegio de ser adaptados a este medio. ¿Por qué extraño?, porque cuando nos detenemos a comparar el original con su adaptación, comprobamos que, al margen de la hermosura de sus imágenes, el guion no ha respetado en lo absoluto el argumento original, las características de los personajes, el sentido profundo del texto a nivel psicoanalítico y simbólico; en suma, que se destruyó sistemáticamente todo aquello que hace del cuento folklórico una expresión que no muere.

Si a esto se le suma, como apunta Bettelheim, la velocidad del medio, el impacto emocional y la preeminencia de imágenes visuales, entonces sí vemos que el privilegio de haber sido adaptados es bastante pobre, ya que los chicos no conocen "realmente" las historias y tanto ellos como sus padres —y muchas veces también los docentes— creen que sí.

Usar su conocimiento previo de estas películas para introducir la narración del cuento en su versión folklórica y luego jugar con los textos que probablemente posean es una experiencia muy enriquecedora para ellos: pueden comparar diversos

lenguajes (el cinematográfico y el literario), distintas versiones de un mismo argumento, puntualizar coincidencias y diferencias en los personajes, los diálogos, los escenarios, etc. Y, ¿por qué no?, proponer hacer una adaptación grupal en teatro de títeres o de sombras.

Historieta

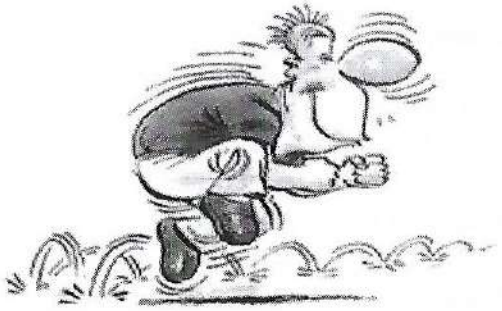
Nació oficialmente a fines del siglo XIX en la edición dominical de un diario de norteamericano gran tirada[22]. Creció junto con el cine a lo largo del siglo XX, y junto con él comenzó a observar y copiar recursos de las artes consagradas como la plástica y la literatura hasta lograr un lenguaje propio. Quizás por este carácter, al principio dependiente, la historieta entró por la puerta de atrás de la "cultura oficial". Aunque en la actualidad este prejuicio se está perdiendo y la historieta es aceptada como una forma artística más.

¿Qué es lo que la caracteriza?, lo más evidente es la combinación entre **imagen y texto lingüístico. Imagen:** una historieta se compone de una serie de viñetas o cuadros, donde hay dibujos que relatan una historia.

Hay dibujos codificados (por ejemplo, dos corazones atravesados por una flecha significan amor; una lamparita encendida, una idea; un serrucho cortando un tronco, ronquidos) que se denominan **íconos**.

22. El "World" de New York, 1896. Las primeras historietas de "Yellow Kid".

Otros íconos son los **signos cinéticos**, rayas a la altura de las manos, la cabeza, los pies o un objeto para dar movimiento al dibujo:



Otro ícono característico es el globo donde se encierra el diálogo, que con una raya que apunta a la boca del personaje indica quien está hablando o con una superficie algodonosa indica sueño o pensamiento:

Por medio de marcas gráficas, las medidas de las letras dan el volumen del sonido:

Tamaño "normal"	→	tono "normal".
Pequeñas	→	susurros.
Grandes	→	gritos.
Contornos difusos	→	llanto, temor, frío, etc.

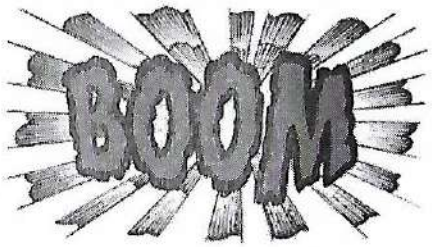
¿Qué nos informan?

Los sonidos que acompañan las imágenes. Por lo tanto, existe la posibilidad de sonorizar el texto.

¿Otra manera?

Agregando onomatopeyas fuera del globo: signos lingüísticos que se leen como sonidos y que ya están codificados, por ejemplo:

- CRASH
- GUAU
- BAM
- PUM



Como se ve, la lectura de historietas es muy rica y para los chicos es una aventura muy especial, porque aprenden a decodificar otro tipo de signos diferentes a las letras y a los números, pero con la misma capacidad expresiva y comunicacional.

Algunas posibilidades para manejarlas con ellos

> "La historieta es un lenguaje directo y todos sus recursos narrativos [...] son asimilados con toda naturalidad, en tanto que la capacidad de síntesis gráfica que hay en los chicos (cuanto más chicos y menos especializados mejor) prende automáticamente en el ejercicio de la historieta" (Carlos Nunciato, reportaje en la revista *Tinta, la revista de los dibujantes solitarios*; N° 3, año 3, 1979).

Basándonos en su afirmación, aunque no creemos que el autor pensara específicamente en el Nivel Inicial, resulta claro

que para los chicos la historieta es una expresión muy cercana y que lo importante es mostrarles el medio para que puedan manejarlo y conocerlo.

¿Cómo?

- En este momento la lectura de historieta no es tan masiva como en otros tiempos, por lo tanto no es descabellado pensar en la necesidad de acercarles la mayor cantidad de material para que empiecen a familiarizarse y analizarlo.
- Hecho esto, se podrá concentrar en la creación de un personaje protagonista; en esta etapa es importante tener en cuenta que quizás la técnica de recortar figuras de revistas será más enriquecedora que circunscribirse al dibujo solamente, porque así pueden priorizar el manejo de otros códigos (icónicos, sonoros, etc.) y la caracterización del personaje (¿quién es?, ¿de dónde vino?, ¿dónde vive?, ¿le daremos superpoderes?, ¿tiene amigos?, etc.).
- Perfilado el protagonista: se comienza a pensar en la historia que se va a contar. En este punto se trabajará en grupos para darle mayor dinamismo a la actividad.
- Con la historia armada se continuará con las viñetas para intentar contarla por medio de ellas; la hoja con las viñetas dibujadas será proporcionada por el docente (también se podrá recortar cuadros de diversos tamaños para que usen el que más les guste, y luego pegarlos en papel afiche), el número de cuadros debe ser lo suficientemente generoso como para que los chicos se sientan cómodos con el espacio y no limitados por este —se sugieren de 15 a 20 viñetas. Aquí los conocimientos que ya manejan sobre los planos de las imágenes (general, primer plano, etc.) son muy importantes (por ejemplo, para presentar al protagonista, plano americano; para presentar el lugar de la acción, plano general, etc.).
- Si nos inclinamos por la adaptación de un cuento debemos tener en cuenta que es muy difícil el traslado de una forma narrativa basada en la palabra a otra donde se combinan imagen y palabra. Si lo hacemos, debemos

delimitar muy bien que el dibujo y el signo lingüístico se complementan el uno al otro y ninguno de los dos tiene supremacía (concepto muy abstracto para manejar, y más para chicos de 5 años).

Manejar secuencias temporales y lógicas no es manejar historietas, pero es un buen entrenamiento para hacerlo después.

Retomando la idea de la falta de familiaridad de los chicos con este material, sería pertinente recorrer lo más abundante en plaza, pensado o no para ellos:

- Gran cantidad de material informativo sobre temas de ecología y salud, sobre todo, se genera con este formato para que sea más amena su lectura y observación, y por otra parte se considera más efectiva.
- En todos los diarios se incluye alguna historieta cuyo destinatario no es el niño pero que, atraído por las imágenes, siente que ese tipo de texto lo involucra.
- Muchos dibujitos animados tienen su versión en historieta, sin duda los chicos las compran en función del parecido entre las imágenes y en los argumentos.

La revista de historieta infantil "pura" —independiente de una intencionalidad didáctica o de una manifestación de otro medio de comunicación— prácticamente ya no existe. Sí hay publicaciones "underground" para adolescentes y adultos, excelentes desde lo estético y literario, que requieren una gran experiencia como lector del medio para poder seguir las imágenes y el argumento y entenderlas. Por lo tanto, si los chicos no leen desde pequeños, no podrán leer eficientemente cuando sean grandes, y esto vale para la historieta, y toda la literatura en general.

Ayudarlos a conocer una manifestación artística particular con características propias y valiosas es muy importante; si un niño puede comprender e interpretar historietas y producirlas respetando sus características intrínsecas, le será también posible escribir y leer otros tipos de textos.

Para cerrar

Por todo lo expuesto nos parece más que necesaria la inclusión de los medios en el ámbito escolar. Las posibilidades de expresión que ofrecen, sin duda son más de las que apuntamos.

Los medios de comunicación ocupan en nuestra sociedad un papel fundamental; la cultura se transmite, circula, se muestra y crece con y a través de ellos. Negarlos sería una tontería y no usarlos un error.

El recorrido que se ha hecho (televisión, video, cine, historieta, qué son, cómo se hacen y qué se puede producir con ellos) responde a la necesidad de darles a los chicos instrumentos para que tengan una mirada crítica e independiente sobre los medios.

El hecho de que se haya apuntado constantemente a la creatividad, la producción y la interacción nos parece fundamental para lograr personas activas en una situación de por sí estática: estar mirando.

Cuando la escuela se haga realmente cargo de su función con respecto a los medios, en ese momento los chicos podrán no solo tomar distancia de su "poder", sino que los pondrán en un lugar secundario, pasando a ser ellos los protagonistas. La literatura les irá dando instrumentos para entenderlos mejor, como auténticos creadores de **significados.**

La literatura resiste cualquier tipo de comparación porque su especificidad no es reemplazable, por lo tanto, puesta en su lugar, los medios de comunicación son muchas veces caminos para llegar a ella.

Las adaptaciones de obras literarias reflejarían este hecho: no hay forma, luego de leer la obra original, de conformarse con el resultado mediático. Las imágenes creadas por mi imaginación a través de las palabras son traicionadas por la película o el video de turno, porque son mías, hechas por mí y a mi medida; las ofrecidas por los medios son de su creador. Si se realiza este tipo de propuesta con los chicos, se marcará lo importante de poder estar en contacto con un universo sin límites, porque la literatura no los tiene.

El psiquismo creador y su relación con la literatura

Elena E. Ortiz

Desde el mismo momento de la concepción el ser humano está en relación con otros, su mismo origen está constituido por la existencia previa de otros con quien está en absoluta relación de dependencia. Se nutre, respira y crece por y a través de la madre, es parido y continúa muchos meses de su vida íntimamente ligado a ella, que a su vez para lograr la mejor relación con su bebé debe ser sostenida por otros, especialmente su pareja, el padre.

El otro dato interesante es que el primer sentido que se desarrolla es el auditivo y luego el resto, el niño escucha, y no digo entiende, simplemente escucha desde el cuarto mes de gestación. Se va formando en el vientre materno en un ambiente con ritmo y melodía permanente. El sistema circulatorio, el respiratorio y digestivo de ambos crean un medio sonoro, constante y conocido acompaña al bebé.

A esto se suman los sonidos externos, destacándose entre todos uno muy especial, la voz de la madre (que resuena en el interior de la matriz) y su producción parlante permanente que junto al resto de los más allegados lo va inundando y envolviendo; la palabra y el lenguaje como tal, es parte de su medio ambiente desde su origen.

En los primeros 5 años el niño irá desarrollando su cuerpomente y construyendo capacidades y habilidades en grados cada

vez más complejos. Esto se dará de manera exponencial en comparación con el resto de la vida. Por eso es tan importante que la familia y luego la escuela sean mediadores adecuados a las necesidades de este proceso de crecimiento fundamental para el futuro ser humano adulto.

Para que quede más claro el concepto de desarrollo mental presente, se puede dar un ejemplo. Se ha llegado a decir que el niño de 5 años puede construir y entender filosofía... habría que preguntarle a los teóricos si partiendo de una semilla de girasol, que dará una planta, y luego la flor de girasol, ya tienen un frasco de aceite en su mano. Decir que a los 5 años se pueden tener razonamientos filosóficos porque observan que el niño se pregunta por la muerte o las diferencias sexuales es lo mismo que ver el frasco en la semilla y asegurar que es aceite de girasol a los 5 años.

Una alta complejización de la mente tiene que ocurrir para que un ser humano cerca de los 16 años produzca teoría o pensamiento filosófico de manera muy rudimentaria al comienzo.

Así las cosas, si bien el lenguaje nos acompaña desde la vida intrauterina, esto no quiere decir que desde que nacemos o cuando comenzamos a construirlo internamente y producirlo rudimentariamente con palabras-frases (2 años) ya podamos escribir o comprender un cuento y relacionar las ilustraciones o imágenes sobre el mismo. Este tema de adultizar niños, inventando un educando pura teoría y poca realidad, encierra en sí un problema serio de divorcio con las expectativas del niño real y lo que recibe en el medio escolar.

Nos preguntamos el porqué del fracaso escolar y esta es una de las razones. Las actividades basadas en un educando interno de generaciones lejanas a los niños actuales, o un invento de escuelas pedagógicas que venden libros y capacitación sobre contenidos y técnicas que cierran en la teoría pero no en la realidad, son parte del problema.

El que trabaja con niños en principio debe haber vivido o trabajado con ellos, observándolos atentamente y relacionándose en actividades cotidianas comunes para después leer teoría y reflexionar sobre su modelo interno de cómo es un niño, y sobre esto comenzar a formarse un modelo interno de cómo quiere ser

como docente. Así podrá lograr éxitos y satisfacciones en esta relación y su tarea tendrá una significación positiva para todos.

El niño puede realizar actividades que no responden a sus intereses ni capacidades propias de su edad. Simplemente las vive como algo más de las muchas cosas que hacemos los adultos (familiares o docentes) con ellos y soporta por amor y por el placer de vernos hacer y hablar; pero no les servirá realmente para el objetivo que el docente desea alcanzar, pues el objetivo de enseñar filosofía en sala de 5 no es posible desde lo real.

Los niños pequeños sienten verdadero deleite si un adulto significativo para ellos los escucha o les habla mirándolos a los ojos. Por supuesto que somos la encarnadura de la cultura con todos sus elementos para el niño, somos sus Prometeos, ¿qué dones podemos llevarles? Fundamentalmente, acercarles signos que puedan significar para construir lo más importante, su subjetividad.

¿Cómo ayudarlo en este proceso tan complejo de la construcción de su subjetividad y cómo el adulto se desempeña como agente mediador entre el niño y su entorno cultural? Son dos preguntas centrales que el psicoanálisis actual trata de contestar describiendo el funcionamiento del psiquismo infantil desde el origen de la vida hasta los 6 años.

El momento inaugural del sujeto se alcanza cuando aparece el "sujeto-discurso". Esto sucede alrededor de los 3 años, por ejemplo:

Las posiciones "yo discurso", o "sujeto saber" muy rudimentarias son evidentes en las frases que arma el niño a los 3 años, como "Yo fui a la plaza con mamá". Aquí se ve a un sujeto recortándose del resto y poniéndose como personaje principal de una historia, en un tiempo pasado concreto y un lugar concreto, haciendo una acción concreta, en un comienzo pura descripción de acciones y deseos, pero es el mejor comienzo para lo que los psicoanalistas llaman "el contrato narcisista", conciencia del yo-no yo, conservación de los objetos, realización del deseo satisfecha, he ahí un sujeto-discurso.

Cuando un bebé nace es todo cuerpo y potencialmente psiquismo. Para que ambos armen los rudimentos de la subjetividad, se tiene que dar un conjunto de funciones sensoriales

que son a su vez vehículo de una información continua que no puede faltar, no solo porque es una condición para la supervivencia somática, como dice Piera Castoriadis-Aulagnier (1991), sino porque constituye la condición necesaria para una actividad psíquica que exige que sean libidinalmente catectizados (catexia es la energía mental, libidinal, algo que el sujeto valora y a lo que le presta su atención).

Demos un ejemplo para que lo vean en la realidad. Al bebé se le da de comer sentado en la sillita desde los 7 u 8 meses de acuerdo a su desarrollo en la postura erguida de la columna y la motricidad de sus manos, etc. Es muy común ver a la madre y al bebé abrir la boca al mismo tiempo y que la madre pronuncie el sonido "amhumm", que luego repetirá el bebé. Tanto la madre como el bebé se mueven en el mundo pictográfico, este es un movimiento psíquico grabado en nuestro inconsciente y nuestro cuerpo de manera indeleble, es para toda la vida. Es la condición necesaria para una actividad psíquica que exige que sean libidinalmente catectizados tanto el informado (toda la situación que envuelve la ingestión de comida, más el intercambio de acciones y palabras amorosas de la madre, más la respuestas e inscripciones psíquicas del bebé) como el informante (adulto que alimenta). Este modelo será metabolizado en un material totalmente heterogéneo, que formará el marco constante de un argumento originario que se repite indefinidamente.

Siguiendo a Piera Castoriadis se puede decir que esta "situación de encuentro" continuo con el medio físico-psíquico que lo rodea caracteriza al ser humano. Este encuentro será la fuente de tres producciones, cuyos lugares de inscripción y los procesos que los producen delimitan "tres espacios-funciones" o principios de funcionamiento psíquico:

- Lo originario y la producción pictográfica (el laleo y la ecolalia de sonidos de los primeros 2 años, el acunarse sentado, el imitar gestos, jugar al "acá está", acariciar su cuerpo, mirar y mover sus manos, sensaciones, olores, chupar, raspar, golpear cuanto objeto y persona amada o interesante tenga a mano, etc.). Del nacimiento hasta la instauración de la represión originaria (de 0 a 2 años).

- Lo primario y la representación escénica (la fantasía) típica a partir del momento que se instala el yo-no yo, comienzan a aparecer los rudimentos del tiempo y el espacio, lo que hago y me produce placer y toda fantasía donde comienza el psiquismo a construir mentalmente los objetos de satisfacción del deseo y su camino para alcanzarlos.
- Lo secundario y la representación ideica, es decir la puesta en escena como obra del yo, el comienzo del relato del sí mismo, de manera interna y externa.

Estos 3 espacios funciones se recortan y generan todos los elementos y capacidades que tiene el ser humano para desarrollar su cuerpo-mente, su subjetividad, su ser y por ende el sujeto-discurso desde los 2 años aproximadamente, momento en que se produce la represión originaria, y el psiquismo construye sus instancias, sistemas y funciones.

Se podría agregar un cuarto espacio: el de los fenómenos transicionales, que da origen al juego, a la creación humana en sí (Winnicott, 1971). Lo que asegura que esto sea así es la instauración de la represión originaria, acto fundante comparable a la división que relata la biblia en el Génesis: "[...] y se hizo la luz, y se separaron los cielos de la tierra".

Luego de este proceso real el niño rechaza el abrazo de un extraño, pide por su mamá, puede reconocer que llega a su casa, se canta de manera elemental a sí mismo y a otros, tiene un juguete preferido (objeto transicional), y comienza a ser visible un sujeto- discurso.

Podemos corroborar que las 3 instancias psíquicas están en pleno funcionamiento (ello, superyó y yo). Hay un sujeto que intercambia con nosotros de manera consciente, se organiza el yo, instancia fundamental para comenzar una educación formal, pues el sujeto está en condiciones de producir representaciones-pensamientos desde los 3 años en adelante complejizándose cada vez más hasta el día de la muerte.

Toda experiencia o encuentro con el afuera en la vida da lugar a un pictograma, a una puesta en escena, a una puesta en sentido en nuestra mente-cuerpo y a la posibilidad de crear con lo interno, lo externo y lo actual.

Los analistas pueden rastrear los tres niveles de producción psíquica en los niños cuando los ven jugar; cuando cuentan algo y se orinan o se ponen rojos (pictograma), a la vez arman un juego que comienzan a relatar donde el proceso primario del fantasear, y el secundario de relatar va desplegándose, y también se ve un sujeto que arma un espacio propio de creación que es donde se construye así mismo y su mundo, su realidad psíquica, el espacio transicional (Winnicott, 1971), el juego.

El sujeto no tiene consciencia del pictograma ni del proceso primario en la obra de la puesta en escena, de la que es testimonio la producción fantaseada. Este proceso tiene el poder de infiltrarse en el campo de lo secundario, estando este último dominado por un trabajo de "puesta en sentido" originado en la instancia llamada yo, que es con la que trabaja el docente y el analista y, de esa producción, el niño sí tiene consciencia.

Es muy común ver que los niños de 3 y 4 años confunden su fantasía con los datos de la realidad, y se piensa que mienten (error muy común en los adultos), pero en realidad dicen su verdad, "su realidad psíquica" en pleno desarrollo, que aún no cuenta con una consciencia crítica o un juicio de la realidad totalmente consolidado que le permita diferenciar su fantasía de los datos reales.

Esta es otra tarea que los docentes deben acompañar sin críticas, pues el niño está en pleno trabajo de construcción de su mente.

Nuestro trabajo apuntará a conocer esta instancia yoica desde los tres postulados siguientes:

- La exigencia de interpretación como fuerza que organiza el campo del discurso y que se ve notablemente a partir de los 3 años, aunque el niño antes ya tenga consciencia de que hay una intención en los actos, palabras y gestos del adulto, no puede, antes de esta edad, organizarlos en un discurso coherente propio, que él mismo interprete. En un principio el adulto tendrá que ejercer esta función (violencia primaria), necesaria para que se desarrolle, interpretando por el niño atento a las señales e intereses de su conducta, qué siente, qué desea y una vez que el niño se puede expresar por sí solo, permitiendo que lo haga sin interferir en su pensamiento (violencia secundaria).
- La función del objeto parcial que cumplen en un primer momento el objeto-voz y el "pensar", en cuanto última función parcial y última prenda de una relación madre-hijo que precede a la disolución del complejo de Edipo y su internalización como estructura vincular, identificadora y fundante de la instancia superyoica.
- La importancia de analizar la función del yo considerando el campo sociocultural en el que está inmerso el sujeto.

Este último punto es importante para la tarea docente, por lo siguiente: se debe tener en cuenta la complejidad psíquica de los alumnos para adecuar las actividades portadoras de contenidos significantes que vamos a desarrollar con ellos. O sea, que un niño de 2 años va a disfrutar de las canciones, las poesías, el juego onomatopéyico de palabras (como chucuchucu, chiquismiqui, pomporipon), que en el mundo adulto no tienen sentido y hasta a veces aburre tanta repetición: la misma canción, el mismo cuento, la misma película; o las canciones consignas como "A guardar a guardar, cada cosa en su lugar" y su repetición infinita y significativa, ya que su mente ama la repetición, el inconsciente es repetición, son fundamentales en esta etapa hasta los 4 años más o menos.

Si a un niño de 2 o 3 años se le pide que relacione un relato corto con mucha sonoridad, con un dibujo o le preguntamos frente a sus garabatos (cuyo placer está relacionado con el dominio de lo motriz y el dejar su marca en el mundo externo) ¿qué hizo? Esto es un error, porque le estamos pidiendo al niño que satisfaga nuestro mundo de significación adulta (violencia secundaria de interpretación).

Esta actividad de nombrar va a surgir espontáneamente, el niño quiere relatarnos qué hizo, pide dibujar el cuento, o que nosotros se lo dibujemos, ponerle nombre a las cosas es un logro importantísimo que se desprende de vernos a nosotros hacerlo, pero no se impone. Solo a los 3 años y medio o cuatro lo van a realizar. Si a los 5 años no lo hace, el niño tiene un problema.

El último punto de los aspectos socio-culturales también es importante porque no es lo mismo trabajar con niños en un Jardín de la comunidad Judía Ortodoxa que en un Jardín de una escuela Internacional Bilingüe donde concurren niños de todo el mundo, o en un Jardín estatal en Jujuy, ya que el docente debe adaptarse a esos medios diversos y adecuar sus estrategias e instrumentos didácticos a ellos. El proceso de desarrollo psíquico es el mismo pero las representaciones de palabras y la manera de significar el mundo, no. Este último tema lleva a hablar en profundidad del concepto de creatividad.

Mucho se ha hablado de las funciones intelectuales en sí, ya que en esta etapa se afianzan todas las estructuras que harán posible el aprendizaje sistematizado, pero el docente quizás no le da verdadera importancia a la forma en que un niño, a través de estas diferentes estructuras, constituye su personalidad y el papel relevante que tiene la creatividad personal en todo esto.

Dentro de los principios del funcionamiento del aparato psíquico, en la actualidad, el principio de la creatividad se ha reconocido como un componente fundamental del mismo. El docente debe conocer cómo se interconectan el mundo interno psíquico y la realidad a través del espacio transicional que genera el propio niño y dónde se producen los procesos creativos. Si no se tiene una idea clara de esto no se les dará el lugar adecuado a los mismos en los procesos de aprendizaje, siendo el juego espontáneo el paradigma del proceso creativo en el niño.

Los docentes pueden proveer al niño de todo tipo de estímulos o motivaciones con los objetos culturales propios, pero solo en el juego, la producción plástica, o musical, vamos a comprobar cuál ha sido el destino de nuestros esfuerzos pedagógicos.

Se puede definir la creatividad como un sistema que da sentido a la vida misma. Se trata de un sistema porque intervienen y operan diversos dinamismos psíquicos (la fantasía, la atención, la memoria, la capacidad de síntesis, la motricidad, los procesos de representación, etc.) en forma productiva, ya que movilizan las tendencias, el deseo, y los instrumentos mentales logrados del chico, que apuntan a la realización de objetivos y al crecimiento y desarrollo del self, del sí-mismo, de la subjetividad.

En lo creativo, el primer paso es el asombro frente a la realidad, frente a lo cotidiano. Luego la mente se abre en otras direcciones, toma contacto interno con una honda tensión dirigida hacia sí misma y hacia su cuerpo (las emociones). Una vez registrados estos movimientos se crea un nuevo código de expresión. Lo creado es una nueva integración de lo anterior, y a su vez diferente, es lo propio de cada ser, compartido con otros.

Como dice Winnicott, el niño recrea el objeto, que ya estaba allí pero que él transforma en algo propio, con un significado personal. Lo mismo hace con las palabras, los dibujos, las canciones, etc. El adulto es el donante de este mundo, el niño lo crea para sí mismo y a veces lo comparte con otros.

Es común ver niños que no quieren mostrar su dibujo, o dárselo a la maestra. Hay que tener en cuenta en esos momentos que ese objeto no lo desea compartir, y aceptar esto como un acto de voluntad propia; ahora, si se repite, es probable que este niño tenga un conflicto que no puede resolver.

La apertura a todo lo posible pone al individuo en conexión con las leyes y los enigmas con la consiguiente posibilidad de resolverlos. Todos los estudiosos sobre el tema de la creatividad coinciden en que los pasos fundamentales de la mente son:

- enfrentar el caos,
- condensar,
- mezclar,
- incluir,
- discriminar,
- redefinir,
- hallar nuevas expresiones de lo anterior en la actualidad,
- resolver conflictos,

y el fin de dicho proceso es: **gozar, crecer, expresarse y compartir.**

Tomando como ejemplo lo que sucede durante y después de la narración de un cuento, se ve que al principio el niño escucha, lo narrado va ingresando a través de sus oídos, su mente procesa los elementos de la narración, y los va conectando con elementos ya existentes en ella; en la conversación posterior a la narración se observa que no todos eligen los mismos pasajes del cuento como los más interesantes, ni entienden lo mismo, ni consideran las actitudes de los personajes de la misma forma.

Esta selección del material responde a los propios conflictos (cuestiones personales del sujeto muchas veces inconscientes y que necesita resolver), entre otras cosas. También se tiene que tener en cuenta que no todos manejan la misma complejidad, ni capacidad lingüística. Luego, el niño organiza fantasías, mezcla, condensa, incluye, sintetiza, y esos procesos terminan reflejándose en una actividad lúdica concreta de acuerdo a sus preferencias: algunos harán un dibujo, jugarán con objetos concretos (una muñeca será la nena, la otra una madrastra mala, construcción con bloques de puentes, castillos, etc.), otros irán al Rincón de Dramatizaciones y jugarán activamente el cuento, se disfrazarán y buscarán a otros compañeritos para representar escenas dramáticas.

En definitiva cada uno jugará y creará con estos elementos aquello que le resulte interesante y productivo para su ardua tarea de convertirse en un ser humano en el mundo.

Sigmund Freud plantea dos principios de funcionamiento psíquico: el del placer y el de realidad. A éstos habría que agregar un tercer principio: el de la creatividad, cuyo sistema es autónomo aunque trabaja de manera interrelacionada con los otros dos.

Dentro de los procesos de creación encontramos la posibilidad de integrar elementos que hasta ese momento eran antagónicos o contradictorios y que se unen en una síntesis imprevisible: desde las canciones folklóricas a la poesía de Machado, vemos que la creatividad del genio transforma la materia lingüística, pictórica, o musical en obra de arte. Toda la producción cultural deviene del proceso creativo y todo ser humano lo construye desde que nace.

El mismo se instaura en el psiquismo a partir de las primeras experiencias del bebé con su madre (primer objeto que es vivido como una posesión- creación). De dicha relación nacen movimientos de discriminación entre el yo-no yo y un espacio con fenómenos, objetos y leyes propias que es el "transicional".

El espacio transicional será el lugar de la creatividad donde se dan los fenómenos de construcción del sujeto (que es permanente) y futuro desarrollo de los procesos culturales. En este espacio el niño juega, usa los objetos, fantasea, dibuja, etc., en

definitiva, se prepara para integrar su mundo interno con el mundo externo que lo empuja a resolver permanentemente conflictos no solo intrapsíquicos, sino también los trabajos propios de cada etapa del desarrollo humano.

En la última etapa de la infancia, que va de los 5 a los 6 años, se encuentra en pleno proceso de construcción la alfabetización, por lo que cada texto en sus diferentes formas, llama la atención de los niños, no solo desde el sistema de escritura, sino también desde la producción textual (disfrutan escuchando cuentos, siguen su argumento, lo pueden reproducir en partes, incluso pueden cambiar su final o agregar personajes; pueden crear pequeños relatos con sentido y un sinfín de actividades se originan de su encuentro con la obra literaria).

Tanto la ficcionalidad como la poética y la plurisignificación remiten al universo de la creatividad y por eso es pertinente desarrollar el mundo fantasmático de esta etapa, que es la materia con la que un niño construye la ficcionalidad y consuena con la misma.

La mente va grabando todo lo que le sucede a una persona desde el vientre materno. Todo ese material mental no tiene la misma sustancia ni es fijo, pero sí se torna indeleble, imposible de borrar.

La represión originaria es un acto psíquico por el cual la mente comienza a separar dicho material, transformándose a sí misma en diferentes partes con sistemas diferenciados por su funcionamientos, ello, yo y superyó (instancia ideal) y el material con que dichos sistemas trabajan se encuentra en diferentes estados: inconsciente, preconsciente y consciente. Esta complejización se produce entre los 2 y 3 años.

A los 4 años hay una mente en pleno funcionamiento que puede armar fantasías muy complejas y argumentarlas, explicarlas. Esto se ve en los juegos, conversaciones, dibujos, y sueños que transmiten con mucho placer.

Pero ese mundo fantasmático que navega de acuerdo a su contenido entre el ello y el yo, en diferentes estados, controlados permanentemente por el superyó, producen escenas que son su formato. Desde que nacemos estamos inmersos en una historia dramática (en el sentido literario) que es la de nuestra familia.

Dicha familia, además de atravesar por las cuestiones básicas y complejas de la existencia humana, responde a un estrato social, a un momento histórico y a determinadas pautas culturales. Igual que en los cuentos, cada una armará y transmitirá su propio argumento.

En los cuentos maravillosos se suele plantear en forma breve y concisa un problema existencial y la manera de solucionarlo. Esto permite al niño ensayar y jugar con los conflictos en su forma esencial y de manera creativa.

El mundo fantasmático del niño es un manantial de donde emergen los argumentos para armar su propia historia, aquella que explique el origen del yo (el protagonista). Del ello surgirá la búsqueda de los objetos deseados, los dones y los objetos persecutorios entre otros; del superyó provendrá lo prohibido, lo imposible, lo posible, lo ideal; y el contexto estará dado por la propia historia y situación personal.

En cada uno se irán complejizando y desarrollando conflictivas universales (por ejemplo: la edípica), que no son ni más ni menos que aquellas por las que debe atravesar cada niño para poder crecer, de lo contrario quedará fijado a una determinada conflictiva irresuelta, generará una patología mental que irá absorbiendo los otros aspectos de su personalidad y que lo llevará a la repetición constante de determinadas escenas de su historia en una búsqueda desesperada por entender y salir de dicha situación.

Esto se ve con frecuencia en el pedido de los niños por escuchar determinados cuentos o jugar determinados juegos, que indicaría que su mente está lidiando con un determinado conflicto hasta lograrlo resolver o enterrarlo en el inconsciente desde donde pulsará toda la vida.

En un principio los autores de la historia son los padres que irán inscribiendo, a través de determinados medios, la línea argumental en la mente del niño. La madre dirá: "Quiero un varón que sea lindo como mi marido, exitoso como mi padre, valiente como mi hermano y que me ame para siempre"; el padre dirá: "Quiero un varón para prolongar mi estirpe". Y aquí comienza el "Había una vez...". Antes del nacimiento ya somos el príncipe o la princesa añorados o el niño no deseado. La vida

recreará estos argumentos, sobre esta trama se conformará la personalidad traducible en escenas dramáticas.

A la edad de 5 años el niño estará en condiciones de dar cuenta de su propia historia y comenzará a reescribir y solucionar determinadas escenas conflictivas. Según Joyce McDougall (1994), habría dos "teatros de la mente" fundamentales:

- El teatro de lo imposible.
- El teatro de lo prohibido.

En el teatro de lo prohibido (teatro neurótico) aparece el tema edípico, típico del cuento maravilloso, donde el héroe debe atravesar una serie de pruebas para obtener su objeto deseado. En el teatro de lo imposible se juegan los conflictos que tienen que ver con el mundo de las relaciones sociales: lo laboral, la frustración, los límites a la omnipotencia, lo terrorífico, lo transgresor, en definitiva, la muerte e intentar negarla (teatro narcisista).

Cada drama trágico o cómico muestra la tarea esforzada de los seres humanos por resolver la fuerza violenta de sus deseos más primitivos enfrentados a un mundo que les exige determinados comportamientos y que le ofrece menos de lo que desea; el camino para resolver estos conflictos pasa por la construcción de instrumentos intelectuales y afectivos, para comprender y expresar el mundo interno con sus fantasías y emociones; el externo, con sus requerimientos y limitaciones; y la posibilidad de integrar ambos a través de la creatividad.

El rol del adulto es acompañar al pequeño en este gran esfuerzo. Este trabajo del aparato psíquico construye el armazón de la identidad, así en la introducción del "Había una vez un niño/ una niña/ un zorro que vivía...", dado por la sociedad, le seguirá el desarrollo de la historia construida por cada sujeto desde pequeño.

Lo importante es que el docente encuentre los instrumentos más adecuados para incentivar la mente del niño en todos sus aspectos: intelectual, emocional y creativo; sin olvidar que cada niño disfruta y aprende todo lo valioso que se le ofrece, pero en el momento de expresarse elegirá el canal que le depare mayor satisfacción porque concuerda con su personalidad, su estilo erótico y el modo correspondiente a cada etapa de la vida en desarrollo.

El estilo erótico se da por aquellos procesos internos que se desarrollan por diferentes cuestiones personales y que tiñen el discurso del sujeto y su producción. Por ejemplo, hay niños muy metódicos, que describen todo al detalle, y otros explosivos cuya narración y acciones estarán llenas de emociones, estallidos e impactos para el espectador.

Lo que le interesa al niño de 5 años, con respecto a la obra literaria desde las temáticas son aquellas que tienen que ver con su identidad, la del otro, la sexualidad y la muerte.

En conclusión, un niño a los cinco años se pregunta e interesa por lo mismo que el adulto, solo que él recién comienza a pensarlo y necesita de otro que lo ayude en esta tarea, de una manera inteligente, contenedora y creativa.

Características del lenguaje audiovisual

Hemos hablado de guion literario, imágenes y sonido en armonía. Para que quede un poco más claro de qué se trata este **lenguaje audiovisual** se presentan sus características según Babin y Kouloumdjian:

1. **Mezcla:** los elementos que intervienen en este lenguaje son sonidos, palabras, e imágenes. El espectador no recibe tres estímulos separados. Para entender realmente, todos los componentes deben funcionar en armonía, la palabra completa la imagen y el sonido aportan también información y viceversa. Por ejemplo, en un film de suspenso, cuando el asesino se acerca, la música nos pone sobre aviso y la tensión aumenta, la imagen hace un primer plano de la cara del actor mostrando terror y finalmente puede haber un grito o una frase.

2. **Lenguaje popular:** el lenguaje de los medios debe ser entendible para la mayor cantidad de gente posible, por esto se usan palabras sencillas, entendibles para la mayoría. Se deja de lado la expresión académica o literaria y se prefiere el lenguaje directo y estereotipado; el lenguaje reflexivo va en contra de los tiempos de la televisión, por eso se elige lo superficial.

3. **Drama:** el lenguaje audiovisual se especializa en narrar acciones que emocionen. En esto se hermana con lo teatral, crea tensión dramática, poniendo de relieve ciertos hechos que de otra forma pasarían desapercibidos. Por ejemplo, la gente se enamora seguido, pero el primer beso entre los protagonistas de una telenovela conmueve a miles de espectadores.

4. **Relación óptima entre fondo y figura:** para lograr el efecto dramático debe haber una relación entre todos los elementos que componen el lenguaje; volviendo al ejemplo del film de suspenso, si la música fuera alegre, el espectador no sabría qué actitud tomar frente a lo que ve.

5. **Presencia:** en general se piensa que los medios audiovisuales se captan solo a través del sentido de la vista y del oído. McLuhan fue el primero en advertir que esto no es así. La presencia de los medios es tan fuerte que todo el cuerpo está comprometido en el acto de "mirar". Se compara el cine con un sueño, una escena de terror nos hará sudar o temblar. El canal electrónico amplifica el efecto de presencia.

6. **Composición por flashing:** el mensaje audiovisual se estructura alrededor de un tema. Sobre este fondo común se presentan distintos aspectos destacables, aparentemente sin orden pero entendibles desde lo emocional y lo cultural. Por ejemplo, en una película dos personas se han enfrentado de diversas maneras, al finalizar se reconcilian dándose la mano; los espectadores se conmueven ante ese gesto sin necesidad de palabras, pero si pertenecieran a una cultura donde no existiera ese gesto de amistad, no podrían entender qué está pasando.

7. **Encadenamiento de mosaico:** los elementos de un mosaico no se entienden si se aíslan entre sí, solo se encuentra el sentido si se contempla.

Aína Maurel, P. (2012) *Teorías sobre el cuento folklórico. Historia e interpretación.* Inst. Fernando el Católico, Zaragoza.

Ander Egg, E. (1994) *Los medios de comunicación al servicio de la educación.* Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Andruetto, M. T. (2010) *Hacia una literatura sin adjetivos.* Comunicarte, Buenos Aires.

Bernardo, M. (1972) *Teatro.* Latina, Buenos Aires.

Bettelheim, B. (1975) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Crítica, Barcelona.

Blanco, L. (2007) *Leer con placer en la primera infancia.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bornemann, E. (1976) *Poesía infantil.* Latina, Buenos Aires.

Bortolussi, M. (1988) *Análisis teórico del cuento infantil.* Pearson Educación, Madrid.

Capizzano de Capalbo, B. (1973) *Iniciación literaria. Enciclopedia Práctica Preescolar.* Latina, Buenos Aires.

Castoriadis-Aulagnier, P. (1991) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.* Amorrortu, Buenos Aires.

Cervera, J. (1984) *La literatura infantil en la educación general básica.* Cincel-Kapelusz, Madrid.

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica, México.

Cone Bryan, S. (1964) *El arte de contar cuentos.* Nova Terra, Barcelona.

Cooper, J.C. (1986) *Cuentos de hadas, alegorías de los mundos internos.* Sirio, Málaga.

Cortázar, J. (1994) "Algunos aspectos del cuento" en *Obra crítica/2.* Alfaguara, Madrid.

Chatman, S. (1990) *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine.* Taurus Humanidades, Madrid.

Chertudi, S. (1967) *El cuento folklórico.* CEAL, Buenos Aires.
Darnton, R. (1987) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa.* Fondo de Cultura Económica, México.
Devetach, L. (1993) *Oficio de palabrera.* Colihue, Buenos Aires.
Díaz, F. H. (2007) *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma, Bogotá.
Díaz Ronner, M. A. (1988) *Cara y cruz de la literatura infantil.* Quirquincho, Buenos Aires.
Eagleton, T. (1988) *Una introducción a la teoría literaria.* Fondo de Cultura Económica, México.
Eines, J. y Mantovani, A. (1984) *Didáctica de la Dramática Creativa.* Gedisa, México.
Ferradás, Delia y Romeo, G. (2007) *La lectura va de viaje.* Puerto Creativo. San Martín.
Ferradás, D. y Romeo, G. (2011) *Proyectos para desplegar las habilidades lingüísticas.* Novedades Educativas, Buenos Aires.
Ferrés, J. (1993) *Video y educación.* Paidós Comunicación, Madrid.
Ferro, R. (2009) "La literatura infantil como macrogénero" en *De la literatura y los restos.* Liber Editores, Buenos Aires.
Graviz, A. y Pozo, J. (1994) *Niños, medios de comunicación y su conocimiento.* Herder, Barcelona.
Held, J. (1985) *Los niños y la literatura fantástica.* Paidós, Barcelona.
Jolibert, J. (1991) *Formar niños productores de textos.* Hachette, Santiago de Chile.
Jolibert, J. (1992) *Formar niños lectores y productores de poemas.* Dolmen, Santiago de Chile.
Klein, I. (2007) *La narración.* Eudeba, Buenos Aires.
Lancelotti, M. (1974) *De Poe a Kafka para una teoría del cuento.* Eudeba, Buenos Aires.
Lefevre, A. (1986) *Mitología de los cuentos de Perrault.* Obelisco, Barcelona.
Lluch. G. (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles.* Grupo Editorial Norma, Bogotá.
Machado, A. M. y Montes, G. (1998) *Buenas palabras, malas palabras.* Sudamericana, Buenos Aires.
Machado, A. M. y Montes, G. (2003) *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia.* Sudamericana, Buenos Aires.

Manguel, A. (2014) *Una historia de la lectura.* Siglo XXI, Buenos Aires.
Marín, M. (1997) *Conceptos claves. Gramática. Lingüística. Literatura.* Aique, Buenos Aires.
McDougall, J. (1994) *Teatros de la mente.* Julián Yebenes, Madrid.
Meves, C. (1978) *Los cuentos en la educación de los niños.* Sal Terrae, Santander.
Montes, G. (1990) *El corral de la infancia.* Quirquincho, Buenos Aires.
Montes, G. (1977) Prólogo a *El cuento infantil (Andersen, Collodi y otros).* CEAL, Buenos Aires.
Montes, G. (1994) *Una nuez que es y no es.* ALIJA, Buenos Aires.
Moret, Z. (1985) *Palabra, juego y creatividad.* PAC, Buenos Aires.
Navas, G. (1987) *El discurso literario destinado a niños.* Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Caracas.
Omil, A. y Pierola, R. (1981) *Claves para el cuento.* Plus Ultra, Buenos Aires.
Padovani, A. (1999) *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría.* Paidós, Buenos Aires.
Patte, G. (2008) *Déjenlos leer.* Fondo de Cultura Económica, México.
Pellizzari, G. (comp.) (2015) *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral? Propuestas. Testimonios y reflexiones acerca de la técnica de contar cuentos.* Homo Sapiens, Rosario.
Pellizzari, G. (1990) *Una nueva visión de la poesía.* Ediciones Braga, Buenos Aires.
Perriconi, G. y Wischñevsky, A. (1974) *La poesía infantil.* El Ateneo, Buenos Aires.
Pastoriza de Etchebarne, D. (1972) *El Arte de narrar: un oficio olvidado.* Guadalupe, Buenos Aires.
Pastoriza de Etchebarne, D. (1962) *El cuento en la literatura infantil.* Kapelusz, Buenos Aires.
Paz, N. (1986) *El cuento de hadas.* Leviatán, Buenos Aires.
Pelegrín, A. (1982) *La aventura de oír.* Cincel, Madrid.
Pelegrín, A. (1984) *Cada cual atiende su juego.* Cincel, Madrid.
Pisanty, V. (1995) *Cómo se lee un cuento popular.* Paidós, Barcelona.
Puentes de Oyenard, S. (2005) *La poesía y el mundo infantil.* Ediciones AULI, Montevideo.

REST, J. (1979) *Conceptos de literatura moderna.* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
REYES, Y. (2007) *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia.* Grupo Editorial Norma, Bogotá.
RODARI, G. (1995) *Gramática de la fantasía.* Colihue, Buenos Aires.
RODARI, G. (1987) *Ejercicios de fantasía.* Aliorna, Barcelona.
RODRÍGUEZ ILLERA, J. (1988) *Educación y comunicación.* Paidós Comunicación, Madrid.
ROSELL, J. F. (2001) *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas.* Lugar Editorial, Buenos Aires.
SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura.* Lugar Editorial, Buenos Aires.
SELDEN, R. (1987) *La teoría literaria contemporánea.* Ed. Ariel, Barcelona.
SILVEYRA, C. (2002) *Literatura para no lectores.* Homo Sapiens, Rosario.
SIGNORELLI, M. (1963) *El niño y el teatro.* Eudeba, Buenos Aires.
SORIANO, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas.* Colihue, Buenos Aires.
TUCKER, N. (1985) *El niño y el libro.* Fondo de Cultura Económica, México.
TURKLE, S. (1984) *El segundo yo.* Galápagos, Buenos Aires.
VILCHES, L. (1991) *La lectura de la imagen.* Paidós Comunicación, Madrid.
WALSH, M. E. (1976) "La poesía en la primera infancia", conferencia pronunciada en las Jornadas Pedagógicas de la OMEP, Buenos Aires.
WINNICOTT, D. (1971) *Realidad y juego.* Gedisa, Barcelona.
WISCHÑEVSKY, ZAINA y PASTORINO (1994) *¿A qué juegan las palabras?* Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
ZAINA, A. (2000) "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas" en *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Paidós, Buenos Aires.
ZAINA, A. (2005) "Literatura con niños de cuatro a seis años" en ORIGLIO, F. et al. *Arte desde la cuna 4 a 6.* Nazhira, Buenos Aires.
ZIPES, J. (2014) *El irresistible cuento de hadas.* Fondo de Cultura Económica, México.

Alicia Zaina

Profesora en Letras egresada de la UBA y Profesora de Educación Preescolar. Se ha desempeñado como docente de Nivel Inicial, secretaria del Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA, docente de la UBA, UCA y de la Universidad Nacional de La Matanza; capacitadora del Cepa-Escuela de Capacitación, técnico docente del Área de Educación Inicial y de la Dirección de Currícula del GCBA; docente del Normal N° 8 y del Profesorado Eccleston.

Es autora de artículos sobre la especialidad y coautora de libros entre los que se cuentan: ¿A qué juegan las palabras? (Magisterio del Río de la Plata), *Recorridos didácticos en la Educación Inicial* (Paidós) y *Arte desde la cuna* (Nazhira).

Es coautora de los actuales *Diseños Curriculares para la Educación Inicial* de GCBA, de Provincia de Buenos Aires y de la Formación Docente para Nivel Inicial de GCBA.

Dirigió la colección Rincón de Lectura de Cántaro-Puerto de Palos de 2005 a 2008.

Es autora de libros para niños, entre los que se cuentan: *El pequeño Orbis Pictus, el libro que aprendió a volar* (Ed Nazhira), *Cenicienta cienzapatos*, *La bota sin gatos* y *Duerme bellamente* (Cántaro) y la serie Vito el elefante (Bestel). Es coautora de las series *Pancho sabe* (Puerto Creativo) y *Pompón* (Tinta Fresca).